Bibliothek
des
K. Alten Gymnasiums
in
Regensburg.

Lehrbuch

der

Erziehung und des Unterrichts

von

Dr. W. J. G. Curtman,
Direktor des Schullehrer-Seminars zu Friedberg.

Fünfte Auflage

des Schwarz-Curtman'schen Werkes.

Dritter Theil.

Die spezielle Methodik und die Schulkunde.

Heidelberg,
Akademische Verlagsbuchhandlung von C. F. Winter.
1846.

Lehrbuch

der

speziellen Methodik

und der

Schulkunde.

Von

Dr. W. J. G. Curtman,
Direktor des Schullehrer-Seminars zu Friedberg.

Fünfte Auflage
des Schwarz-Curtman'schen Werkes.

Bibliothek
des
K. Alten Gymnasiums
in
Regensburg.

Heidelberg,
Akademische Verlagsbuchhandlung von C. F. Winter.
1846.

Druck von H. L. Brönner in Frankfurt a. M.

Vorrede zur vierten Auflage.

Immer weiter habe ich mich von der anfänglichen Absicht dieser Bearbeitung entfernt. Dadurch ist eine gewisse Ungleichheit der Behandlung entstanden. Werden die Leser Dies gutheißen? Ich hoffe. Denn wenn der dritte Theil der gelungenste ist, so wird wohl jeder Käufer lieber die kleine Unannehmlichkeit der Ungleichheit dulden, als daß er im Ganzen ein seinem Zwecke weniger entsprechendes Buch erhalten hätte. Allein ich habe auch zuletzt auf Ersparung von Raum und Zeit denken müssen, sonst wäre der dritte Theil ein ganz anderes Werk geworden, als der erste und zweite. Daß bei einer solchen Arbeit noch mancher geistige und literarische Vorbehalt eingemischt ist, sieht wohl jeder Kenner ein. Erst muß Bahn gebrochen sein, ehe man ebnet. Am meisten wird es Manche geniren, daß, nachdem einmal die Abstraktheit der früheren Auflagen verlassen war, nicht die verschiedenen pädagogischen Ansichten neben einander gestellt, und dem Leser die Wahl darunter überlassen worden ist. Abgesehen davon, daß für junge Leute diese kritische Zumuthung eine unpädagogische wäre, so dünkt es mir auch für selbständigere Leser wünschenswerther, einen Weg mit einer gewissen Deutlichkeit und Sicherheit vorgezeichnet zu erhalten, als zehn Wege in viel-

deutiger Kürze. Ist nur allenthalben und im Ganzen eine wirklich rationelle Behandlung gezeigt, so werden sich auch rationelle Ansichten über das Einzele daraus entwickeln. Den Punkt, worauf es ankommt, soll das Lehrbuch der Methodik deutlich hervorheben; die Ausführung bleibt den Schulbüchern und noch mehr den Lehrern selbst. In dem Bestreben, jenen Punkt hervorzuheben, konnte das Herkömmliche nicht überall geschont werden. Möge dies Buch dazu beitragen, ein besseres Herkommen zu begründen!

Friedberg, im Dezember 1843.

Curtman.

Vorrede zur fünften Auflage.

Während des Druckes der beiden letzten Theile ist mir eine ausführliche nicht gerade Beurtheilung, aber die vierte Auflage dieses Buches berücksichtigende Abhandlung des Herrn Pfarrers Rapp in den zu Tübingen erscheinenden Jahrbüchern der Gegenwart (August 1846) zu Gesicht gekommen. Bei der Ausarbeitung des Manuskriptes konnte ich dieselbe nicht mehr benutzen, weil dasselbe schon aus meinen Händen war, gleichwohl hat mancher von Herrn Rapp mißbilligte Punkt seine Erledigung in der jetzigen Auflage gefunden, weil ich selbst die Unvollkommenheit der früheren erkannt hatte. In anderen Stücken kann ich nach reiflicher Ueberlegung dem Beurtheiler nicht beistimmen, ja ich darf vielmehr hoffen, ihn eher auf meine Seite herüberzuziehen, wenn er sich die Mühe nehmen will, das Buch nochmals im Zusammenhange zu lesen. Noch andere Differenzpunkte können vielleicht künftig ausgeglichen werden. Denn da ich dies Lehrbuch bei meinen Vorträgen in dem hiesigen Prediger-Seminar in gleichem Maaße, wie bei dem Unterrichte in dem Schullehrer-Seminar benutze, so bringt mir natürlich jedes Semester eine Ausbeute an Erfahrungen über Zulässigkeit und Zuverlässigkeit meiner pädagogischen Meinungen. Dies wird sich noch steigern durch

das nunmehr beigefügte Sachregister über die drei Theile. Es treten dadurch manche Wiederholungen oder Lücken an das Licht, welche sonst leicht übersehen worden wären. Zugleich wird dies Register die praktische Brauchbarkeit des Buches bedeutend erhöhen. Man muß sich nämlich gestehen, daß die wenigsten Leser ein Buch von 60 Bogen hinter einander und mit gleichmäßiger Aufmerksamkeit durchlesen, sondern daß der fragmentarische Gebrauch, das Aufschlagen nach Bedürfniß bei weitem überwiegen wird. Diesem Zwecke sind aber die nicht zu läugnenden Wiederholungen gerade günstig, so wie denn auch entschuldigt scheint, daß der logischen Abrundung nicht größere Opfer gebracht worden sind. Denn zuallererst wollen wir doch dafür sorgen, daß das Einzele gut und probehaltig sei, bevor wir ein Gerüste mit leerem oder vermittelst Flitters ausgefülltem Fachwerke bauen. Wir wollen eine Erziehungslehre, um besser erziehen, und eine Unterrichtslehre, um besser unterrichten zu können. Alles Uebrige bleibt Nebensache. Man hat gesagt: nur als Wissenschaft komme die Pädagogik zu Ehren. Ja, aber nur als aus der Praxis hervorgegangene und darin wurzelnde Wissenschaft, nicht als ein philosophisches Gespinnst, welches den ausgeprägtesten Wörtern ganz fremdartige Begriffe unterlegt, um nur koordiniren und subordiniren zu können.

Dazu verlange ich in einer Wissenschaft, welche nicht vorzugsweise durch den Verstand, sondern vielmehr durch Gemüth und Willen zur Ausführung kommt, soweit die Erkenntniß dadurch nicht beeinträchtigt wird, auch eine gemüthliche und anregende Sprache. Die bloßen Distinktionen genügen mir nicht, am allerwenigsten für Volksschullehrer, welche ich zwar keineswegs als die alleinigen Leser dieses Buches voraussetze, aber doch als Leser sehr berücksichtige. Ich bin nämlich keineswegs gesonnen, diesem Lehrbuche der Pädagogik unverweilt eine Erziehungslehre für

Volksschullehrer folgen zu lassen. Ich achte die Volksschullehrer viel zu hoch, als daß ich dieselben mit den Brocken, die von der Herren Tische fallen, abfinden möchte. Will es denn nie dahin kommen, daß man die Erziehung des Volks, der Nation, der Menschheit als ein untrennbares Ganze ansieht, und daß der gelehrte Lehrer den ungelehrten als einen Mitarbeiter an demselben Werke, als einen Kameraden in demselben Feldzuge betrachtet? Wenn mir irgend eine Aristokratie verhaßt ist, so ist es die unter dem Lehrstande, welche der Jugend beständig von Demuth, Freiheit, Gleichheit, Christlichkeit vorpredigt und doch keines von dem allen übt. Wenn nun gar der Hochmuth so weit geht, daß man den Volksschullehrern erst die Befähigung abspricht, ein einigermaßen wissenschaftlich gehaltenes Buch zu verstehen, daß man daneben die Schullehrer-Seminarien nicht einmal den leider noch so mangelhaften Realschulen für ebenbürtig halten mag, und sich gleichwohl herbei läßt, für jene Klasse von Menschen ein Lehrbuch der Pädagogik und zwar keineswegs in musterhafter Popularität zu schreiben, Was soll man dazu sagen? Nein unser deutsches Schulwesen steht nicht mehr auf dem Boden der Zünfte, der alten Zünfte, wo die ehrlichen von den unehrlichen geschieden waren. Wir wollen etwas Mehr als Instruktionen für die Ritterakademien, Kadettenschulen, Gymnasien, Lyzeen, Progymnasien, höheren und niederen und niedrigsten Bürgerschulen und endlich Landschulen. Wir wollen auch etwas Mehr, als universitätsmäßige pädagogische Vorlesungen, welche günstigstens in den Kopf, niemals aber in das Herz dringen. Nein, wir wollen eine Anweisung, wie es mit unserer Jugend zu halten sei, damit ein gebildeteres, einsichtsvolleres, edleres, frömmeres Geschlecht heranwachse, und damit die Wolken, welche unseren Horizont umdüstern, vor der Sonne einer besseren Bildung sich verziehen. So habe ich es gemeint, als ich dieses Buch schrieb, und in die-

sem Sinne danke ich Gott täglich für die Kraft, die er mir zu solchen Arbeiten geschenkt und erhalten hat. Freilich sind es nur Schärflein, die wir in den Gotteskasten werfen, aber es sind doch Gaben und Gaben der Liebe.

Wegen der angefügten Literatur muß ich die Nachsicht der Leser ansprechen, ich wohne nicht an einem Orte des literarischen Verkehrs, nicht an einem Platze großer Bibliotheken, und da ich keine Zeitschrift redigire, werden mir wenig Nova zugesandt. Ich habe das Wenige mühsam sammeln müssen. Indessen glaube ich doch billigen Anforderungen genügt, und wenigstens nicht leichtsinnige Verstöße gemacht zu haben. Vielleicht setzt man mich künftig in den Stand, vollständiger referiren zu können.

Friedberg im Dezember 1846.

Curtman.

Inhalt des dritten Theils.

Spezielle Methodik.

Seite.

§. 1. Verhältniß der speziellen Methodik zu der allgemeinen und zu der Erziehungslehre überhaupt 1
§. 2. Die elementarische Unterrichts-Methode 2
§. 3. Die Methode des Unterrichts in Fertigkeiten 10
§. 4. Der Anschauungs-Unterricht 15
§. 5. Der Unterricht im Lesen 30
§. 6. Die mittlere Leselehre 45
§. 7. Die höhere Leselehre 56
§. 8. Das Schreiben 73
§. 9. Die Rechtschreibung 81
§. 10. Die Sprachlehre 91
§. 11. Der deutsche Styl 108
§. 12. Die fremden Sprachen 117
§. 13. Die französische Sprache 124
§. 14. Die alten Sprachen 136
§. 15. Die Zahlenlehre 150
§. 16. Die Geometrie 169
§. 17. Das Zeichnen 177
§. 18. Die Geographie 185
§. 19. Die Naturgeschichte 199
§. 20. Die Naturlehre 204
§. 21. Die Geschichte 211
§. 22. Der Religions-Unterricht 226
§. 23. Die Bibelkunde 234
§. 24. Die Glaubens- und Sittenlehre 252
§. 25. Der Gesang 259
§. 26. Der Unterricht der Viersinnigen 265

Die Organisation der Schulen.

		Seite.
§. 27.	Aeußerliche Einrichtungen der Schulen	276
§. 28.	Innere Einrichtungen der Schulen	282
§. 29.	Anordnungen in Beziehung auf die Unterrichtszeit. Schulpflichtigkeit	283
§. 30.	Der Lehrplan	288
§. 31.	Kontrole der Leistungen der Schule	294
§. 32.	Maaßregeln der Schulzucht	302
§. 33.	Lokaler Schulvorstand	313
§. 34.	Höhere Schulbehörden	318
§. 35.	Ausbildung des Lehrerstandes	322
§. 36.	Lehrplan des Schullehrer-Seminars	332
§. 37.	Die Kleinkinderschule	345
§. 38.	Die Volksschule mit natürlichen Klassen	349
§. 39.	Volksschulen mit kombinirten Klassen	356
	A. 1 Lehrer für alle natürliche Klassen	356
	B. 2 Lehrer für alle natürliche Klassen	360
	C. 3 Lehrer für alle natürliche Klassen	362
	D. Stadtschule mit 4 Lehrern	364
	E. Stadtschule mit 5 Lehrern und Freischule	366
	F. Stadtschule mit 6 Lehrern und Freischule	367
	G. Stadtschule mit 7 Lehrern und Freischule	368
§. 40.	Die Fortbildungsschule	370
§. 41.	Die Realschule	378
§. 42.	Lehrplan einer Realschule mit natürlichen Klassen	383
§. 43.	Die Töchterschule	388
§. 44.	Das Gymnasium	392
	Das Elementargymnasium	398
§. 45.	Das Progymnasium	400
§. 46.	Das Obergymnasium	404
§. 47.	Der Privatunterricht	410

Spezielle Methodik.

§. 1. Verhältniß der speziellen Methodik zu der allgemeinen, und zu der Erziehungslehre überhaupt.

Die allgemeine Methodik setzt Regeln fest für alle Arten von Unterrichts-Anstalten sowie für alles Unterrichts-Material. Es versteht sich von selbst, daß diese wegen des großen Abstandes der Schulen untereinander und des Materials bedeutend abstrakt gehalten sein müssen, so sehr man sich auch bemüht, sie durch Beispiele zu erhellen. Man würde dem Lehrer bei weitem den schwereren Theil des Nachdenkens über seinen Beruf überlassen, wenn die Unterrichtslehre nicht in das Einzele der Schulgattungen und Lehrgegenstände eingehen wollte. Es bleibt immer noch Soviel der persönlichen Entscheidung des Lehrers überlassen, daß ein tüchtiger Scharfsinn dazu gehört, in jedem Falle das Rechte zu treffen, zumal da die Benennungen und Gränzen nicht nur der Schulwissenschaften, sondern auch der Schulen selbst noch gar vielen Schwankungen unterliegen.

Die spezielle Methodik müßte sich eigentlich auch auf eine Anleitung für Mütter, ihre Kinder als Säuglinge und in den Naivetäts-Jahren zu behandeln, erstrecken. Allein der Unterricht kann in dieser Periode noch nicht so positiv ausgeprägt erscheinen, daß man dafür bestimmte Rathschläge ertheilen könnte; es ist zu fürchten, daß aus solchen methodischen Vorschriften ein Pedantismus und eine Tyrannei in die geistige Entwicklung der Kleinen käme, welche man gegen die Unterlassungen des ungeregelten spielenden Verkehrs mit denselben nicht eintauschen

möchte. Winke sind allenthalben in der Erziehungslehre gegeben, andere werden aus der methodischen Behandlung der Kinder in späteren Jahren leicht entnommen werden; Mehr zu thun verbietet aber die pädagogische Bescheidenheit ebenso wie die Gefahr, zu Mißgriffen Anlaß zu geben.

Es haben sich von jeher einzele Methodiker vermessen, eine allgemeine Regel gefunden zu haben, welche spezielle Unterweisungen überflüssig mache; bei näherer Prüfung hat sich dieser Anspruch jedoch allemal als Täuschung erwiesen. Entweder nämlich trug man wirklich angemessene Verfahrungsweisen auf Gegenstände über, wo sie aufhörten, angemessen zu sein, oder man behielt jene Regel nur als Aushängeschild, befolgte aber in der That ganz andere. Die Natur der Lehrgegenstände ist zu verschieden, als daß eine Universal-Methode denkbar wäre, und es bleibt die Frage, ob, wenn je eine solche entdeckt werden könnte, die geistige Entwicklung durch die Armuth an Formen nicht Noth leiden müßte. Dagegen sind auch die Unterrichts-Formen bei den verschiedenen Materien keineswegs so abweichend, daß für jeden Gegenstand eine augenfällige und wesentliche Eigenthümlichkeit hervorträte. Vielmehr finden sich für verwandte Disziplinen auch verwandte Methoden in dem Maaße, daß man bisweilen geradezu darauf verweisen kann. Es ist also nicht nöthig, für alle Verzweigungen des Unterrichts besondere Lehrgänge auszuarbeiten, sondern nur für die Hauptäste.

Daß nach dem nämlichen Ziele verschiedene Wege führen können, und daß nicht gerade immer entschieden werden kann, welcher der vortheilhafteste sei, gilt in der Methodik wie in allen geistigen Aufgaben. Es kann aber gleichwohl nicht einem kurzen Lehrbuche obliegen, alle Wege zu bezeichnen, welche jemals mit einigem Erfolg betreten worden sind. Es wird genügen, wenn eine Methode als die mit größester Wahrscheinlichkeit am sichersten zum Ziele führende ausführlich dargestellt und über die anderen einige Winke gegeben werden.

§. 2. Die elementarische Unterrichts-Methode.

In den reiferen Jugendjahren nimmt die Unterrichtsform und die ganze Methode ihre Bestimmungen mehr aus den Eigenthümlichkeiten des Stoffes, ihre Abweichungen treten also nach den Unterrichtsfächern

hervor; in der ersten Jugend dagegen, wo der Unterrichtsstoff noch gleichgültiger, mindestens ungeschiedener ist, gebührt die erste Rücksicht der Subjektivität des Kindes. Es steht noch zu weit von der Entwicklung der Erwachsenen ab, als daß man ihm die Wissenschaften in der von Männern und für Männer erdachten Form mittheilen könnte, seine geistige Schwäche verlangt eine solche Herablassung und Anschmiegung des Lehrers, daß diese die Hauptaufgabe für den Letzteren wird. Hingegen macht es wenig Unterschied, ob der zur elementarischen Bildung benutzte Stoff der Weltkunde oder Sprache oder Religion angehört, er kann nicht anders als leicht, einfach und anschaulich gewählt sein und ist für das Kind ein unverzweigter.

Wie der Ausdruck elementar schon lehrt, so ist es bei diesem Unterrichte auf eine Grundlegung für zukünftigen Unterricht abgesehen. Es kommt also Alles darauf an, daß diese Unterlage eine naturgemäße und feste ist, weil sonst alle darauf gebauten Produkte naturwidrig und unsicher wären. Aus beiden Rücksichten muß sich der Elementar-Unterricht ganz vorzüglich eng an das Vorhandene anschließen. Was ist aber in einem Kinde bei dem Beginn des ersten (absichtlichen) Unterrichtes vorhanden? Wahrlich noch keine schulmäßig ausgebildeten Ideen und Geschicklichkeiten, sondern verhältnißmäßig wenige, nicht sehr scharf begränzte und unvollständig ausdrückbare Anschauungen und Erfahrungen. An diese soll nun der Lehrer anknüpfen, um allmählich die schwache, unsichere Kraft zu größeren geistigen Unternehmungen zu stärken, und für die Aufnahme der im Laufe von Jahrhunderten erworbenen und ausgebildeten Ideen der Männer geschickt zu machen. Die empfängliche, aber auch empfindliche Seele, der noch wenig ausdauernde Körper des Kindes will dabei zart behandelt sein, wenn sich nicht intellektuelle und sittliche Verkrüpplungen einstellen und die Freudigkeit der Fortschritte von vorn herein verkümmert werden soll.

Deßhalb zuerst, Was die Wahl des Stoffes betrifft, so halte man sich nicht in den von der Wissenschaft gezogenen Gränzen, sondern man wähle nach dem kindlichen Interesse und Verständniß. Ohne auf die für andere Zwecke gegebenen Rubriken zu achten, rede man mit den Kindern über Das, was gerade ihrer Anschauung vorliegt. Mag die Unterhaltung, denn als solche erscheint der erste Unterricht, aus dem Thierreich, in das Gewächsreich und sogleich wieder in die Baukunst

springen, Das schadet nicht, wenn anders die Ideen-Verbindung des Augenblicks eine richtige war. Die Kohärenz der Vorstellungen braucht keine logische zu sein, wenn sie nur wirklich kohäriren und dadurch festgehalten werden. Wir lernen ja das Meiste auf diese Weise kennen, die Maus z. B. nicht neben der Ratte, sondern etwa in Verbindung mit der Speisekammer; ebenso in der Sprache und selbst in den Zahlbegriffen. Also aus allen Unterrichtsstoffen das Anschaulichste, dem Kinde nächst Liegende ist der rechte Inhalt des Elementar-Unterrichtes, freilich nicht um auf dieser sinnlichen Stufe zu bleiben, sondern um allmählich weiter entwickelt zu werden. Denn stehen-Bleiben bringt Langeweile und wird läppisch, widerstreitet auch dem Zwecke des Unterrichtes. Hieraus folgt nun, daß man den ersten Unterricht nicht an feste Rubriken binden, und wo Dies nöthig sein sollte, dieselben wenigstens höchst sparsam eintreten läßt. Also habe man nicht Lehrstunden für Religion, Geschichte, Geographie, sondern Religion, Geschichte, Geographie in den Lehrstunden. Ebenso mit den Fertigkeiten. Nicht Lesen, Schreiben, Zeichnen, Singen als Gefächer in dem Lektionsplan, sondern jeden Tag gelesen, wohl auch geschrieben, aber Zeichnen und Singen nach kindlicher Weise nicht alle Tage, sondern so oft es die Lust und Gelegenheit mit sich bringt und zwar weit früher als Lesen und Schreiben. Denn mit Lesen und Schreiben beginnt der strengere schulmäßige Unterricht, weil sich diese Fertigkeiten weder an die kindliche Anschauung, noch an das Kinderleben überhaupt anschließen. Im Allgemeinen muß bei kleinen Kindern der Lehrer seinen Plan beständig im Kopfe und vor Augen haben, obgleich äußerlich nicht zur Schau tragen, vielmehr nach den Umständen abändern. Doch ist es gut, um dem eigenen Vergessen und sich Verwirren vorzubeugen, sich schriftliche Unterrichts-Linien zu ziehen, und nur auf bestimmte Gründe davon abzuweichen. Dazu mag auch folgender Plan dienen.

Das dreijährige Kind in der Kleinkinderschule oder unter Leitung der Eltern spielt, aber lernt noch nicht, in dem Zusammenhange des Spiels singt es, aber der Gesang wird nicht Zweck für sich. Es schaut das Vorgezeigte an, und antwortet auf die Fragen des Lehrers, wenn es will, unterläßt es aber, wenn es nicht Lust hat. Der Lehrer spricht vor und fordert zum Nachsprechen auf, besteht aber nicht auf seiner Forderung, am wenigsten auf seinen Korrekturen. Das Beispiel der

Uebrigen, der Takt bringt die Kleinen allmählich in das richtige Gleis.

Vier- bis fünfjährige Kinder sollen ebenfalls weder lesen, noch schreiben, wohl aber Striche machen, zeichnen, Verschen nachplaudern, Liedchen singen, zählen, keineswegs aber die Zahlenreihe bis hundert oder tausend hersagen. Von unmittelbaren Anschauungen kann schon zu mittelbaren übergegangen werden, doch darf nur das Allergewöhnlichste schon aus dem Gedächtniß entnommen werden. Antworten auf angemessene Fragen kann man nun schon mit einer gewissen Beharrlichkeit, doch immer ohne Strenge verlangen. Bilder können betrachtet und besprochen werden, vor Allem aber sind kleine Erzählungen an ihrem Platze. Diese werden öfter vorerzählt und stückweise wieder erzählt, denn das selbst-Erzählen strengt die Kinder noch allzu sehr an. Das Nacherzählen und Nachsprechen ist der Sprachunterricht für die Kleinen. Hier ist auch der Anfangspunkt des Religions-Unterrichtes, denn kleine biblische Geschichtchen bilden die vorzüglichste sittliche und religiöse Anschauung. Daneben kommen schon kleine Gebetchen und ehrfurchtsvolle Betrachtung einiger Theile des Gottesdienstes vor, nur nicht bis zur Ueberfüllung und zum Ueberdruß.

Nun erst im 6. Lebensjahre beginnt die Schule mit: Anschauungs-Unterricht, Lesen und Schreiben und etwas Rechnen. Die Religion braucht sich von dem Anschauungs-Unterricht noch nicht zu trennen, das Zeichnen nicht von dem Schreiben. Nur allmählich treten immer mehr Lehrgegenstände als selbständig hinzu, bis sich der ganze Kreis von Schulwissenschaften und Fertigkeiten entfaltet hat. Fremde Sprachen insbesondere sollten nicht eintreten, bevor die Muttersprache zu festerer Entwicklung gekommen ist, Geschichte, soweit sie nicht aus bloßen Lehrerzählungen besteht, liegt über der kindlichen Sphäre, so lange die Kenntniß der Gegenwart noch nicht sicher und vollständig ist. Die Vergangenheit ist kein Gegenstand kindlichen Denkens.

Welches ist aber die rechte Unterrichtsform für diesen elementarischen Stoff? Keine der reinen und konsequenten Formen, wie dieselben Th. II. §. 72 erscheinen, sondern eine durchaus gemischte, der gewöhnlichen Unterredung nahe kommende. Vortragend kann dieselbe nur selten, nur in kurzen Sätzen und mit häufigen Unterbrechungen sein, am ersten bei dem Erzählen. Doch ist es ein Irrthum, ein Kind

könne eine nur einigermaßen lange Erzählung ohne Zwischenfragen, Pausen und Wiederholungen auffassen, wieviel weniger wiedergeben. Häufiger tritt die vorzeigende Form ein mit ihren Modifikationen, dem Vormachen und Vorsprechen. Ja das Nachsprechen ist nebst der ganz nahe gelegten Antwort fast die einzige Aufgabe, die man einem Kinde zumuthen darf. Aber das Vorzeigen darf wie aller elementarische Unterricht sich nur auf kurze Absätze erstrecken, immer nur Wenig auf einmal geben, und der Lehrer muß auf der Stelle nachahmen, nachsprechen oder beschreiben lassen, je nach der Beschaffenheit der Anschauung. Für kleine Kinder ist oft ein Wort, für etwas größere ein Satz Material genug zum Nachsprechen und Behalten, ein Strich zum Nachbilden, ein Ton zum Nachsingen. Kommt das taktmäßige Sprechen oder Schreiben hinzu, so ist dies dem Behalten, folglich auch Nachahmen desto günstiger. In Schulen gleichaltriger Kinder sollte deßhalb dieses Unterrichtsmittel niemals fehlen. Bei allen Unterrichtsformen hat also der Lehrer seinen Stoff in kleine Portionen zu zerlegen. Bei der fragenden ergibt sich diese Zerlegung fast von selbst, weßhalb manche Lehrer dieser Form auch einen allgemeinen Vorzug in dem Elementarunterrichte einräumen möchten. Jedoch ist Dies ohne Grund, sofern man anders die übrigen Formen geschickt handhabt. Es gibt ebenso gut überfüllte und der Quantität nach zu schwierige Fragen, als Vorträge und Vorzeigungen. Sollen die Fragen der kindlichen Fassungskraft angemessen sein, so müssen dieselben den größesten Theil der Schwierigkeit für die Antwort schon wegräumen und dem Kinde nur eine leichte Erinnerung oder ein einfaches Urtheil zumuthen. Mithin müssen dieselben dem Inhalte nach dem Anschauungskreise der Kleinen entnommen sein und der sprachlichen Gestaltung nach Wörter und Sätze enthalten, welche dem Kinde ohnedies geläufig, also auch vollkommen verständlich sind. Alles Schwerere muß vortragend und vorsprechend gelehrt werden. Jedenfalls müssen die Antworten wie alle Thätigkeiten sehr junger Schüler durchaus rasch erfolgen. Tritt Zögerung ein, so ist der rechte Takt schon verloren. Das Kind kann und will noch nicht nachsinnen, und Ermahnungen dazu helfen Nichts. Aehnlich verhält es sich mit den noch übrigen Unterrichtsformen, welche seltener, immer aber nur auf kurze Zeit und zwischen die ersteren eingeschoben angewandt werden dürfen. Kleine Aufgaben können wohl vorkommen, allein sie müssen schnell wieder mit Fragen

und Anschauungen wechseln. Auch die Wiederholungen der einprägenden Form dürfen nicht zu lange andauern; führen einige kräftige Versuche nicht zum Ziele, so muß das Gelingen lieber noch ausgesetzt bleiben. Nur der selbständige Unterricht durch Bücher und wechselseitige Lehre fällt auf der Elementarstufe noch ganz weg. Keineswegs verschone man aber die Kinder mit eigner Untersuchung. Man lasse dieselben selbständig das Anschauliche betrachten und sich dann Rechenschaft über Das, was sie wahrgenommen haben, ablegen. Nach allen Diesem wird also die Form des Elementarunterrichts ein rasch wechselndes Spiel von Frage und Antwort, Vormachen und Nachmachen, Aufgabe und Lösung, Einprägen und Wiederholen sein und zwischen Dies alles geeignete Pausen und Ermunterungen treten lassen, ein geistiger Mikrokosmus. Wenn aber Raschheit in der Bewegung gefordert wird, so ist damit nicht Raschheit des Fortschreitens gemeint. Das Kind macht kleine Schritte, läuft auf kleinem Raume oft in derselben Bahn vielmal. Einer solchen Mannigfaltigkeit wie der Erwachsene, der das einmal Gesehene nicht zum zweiten Male sehen mag, weil er es sich nun genügend eingeprägt zu haben meint, bedarf es nicht. Die kleinen Einschnitte und Abschnitte genügen den Kindern, wie man an ihren Spielen sieht und gern lassen sie sich auf Wiederholung ein, wenn dieselbe nur durch irgend eine Ermunterung oder Zuthat ihnen erfreulich gemacht wird. Um so mehr als das sichrere Gelingen, die größere Geläufigkeit in Wissen und Können selbst schon Freude macht. Der Lehrer kann also ohne Schwierigkeit die Grundlagen des Unterrichtes so fest legen, daß dieselben im Gedächtnisse oder in der Fertigkeit unverwüstliche Dauer erhalten. Nur dann würde ihm Dies nicht gelingen, wenn er seiner eignen Ungeduld nachgebend in's Weite und Zerstreute ausschreiten wollte. Verwöhnte Kinder machen freilich bisweilen mit ihrer Flatterhaftigkeit und Begierde nach Abwechslung zu schaffen, aber die bessere Natur siegt, so oft der Lehrer sie mit Mäßigung zu dem elementaren Uebungsfelde zurückführt. Allein es will auch geprüft sein, ob die Kinder nicht wirklich höhere Reife besitzen, als der Lehrer ihrem Alter nach voraussetzt. Dann darf er nicht einengen, Was die Natur bereits ausgedehnt hat. Und in vielen Stücken überraschen die Kinder den Lehrer durch ihren natürlichen, noch unverwöhnten Scharfsinn.

Wenn es schon im Allgemeinen Regel ist, daß der Lehrer die Ur-

sache mangelhafter Leistungen der Schüler zuerst in sich selbst suchen, also einen besseren Unterrichtsweg versuchen soll, so gilt Dies ganz besonders im Elementar-Unterrichte. Erfolgt keine oder eine schiefe Antwort, so frage man sofort anders, forme die Frage wenigstens um, indem man voraussetzt, die Schüler hätten nicht richtig verstanden. Besonders erwäge man, ob es denn dem Kinde möglich ist, aus den gegebenen Prämissen das Verlangte zu schaffen, ob nicht übertriebene Voraussetzungen darunter vorkommen. In gewissem Sinne kann man sagen: Was nicht in der Anschauung ist, das ist für das Kind nicht in der Welt. Die den Erwachsenen geläufigen Abstraktionen und Folgerungen, selbst die sprachlichen Bilder existiren für den Anfänger in der Begriffsbildung noch nicht. Man glaubt nicht, welche Schwierigkeiten eine Jahrtausende lang fortgebildete Sprache in diesen Punkten entgegensetzt. Man analysire nur scheinbar ganz leichte Sätze, wie z. B. „Die Furcht des Herrn ist des Weisheit Anfang," oder: „Die Jugend ist der Frühling des Lebens," oder: „Mit Gott für König und Vaterland," und man wird finden, daß einem sechsjährigen Kinde fast kein einziger Ausdruck darin verständlich ist. Vollends die sprachlichen Beziehungen, der Gebrauch der Formwörter sind Kindern zumal aus dem Volke ganz unbekannt oder ungeläufig. „Es, welches, dies, manches, darin, hierauf" und ähnliche Wörter sind den Kleinen oft ebenso viele Räthsel. Deßhalb kann die elementarische Unterrichtsform nicht genug nach Klarheit und Leichtigkeit streben. Fast Alles muß in einfachen Sätzen, und in anschaulichen Begriffen mitgetheilt werden. Statt der Zurückverweisungen müssen Wiederholungen, statt der figürlichen Redensarten eigentliche, statt der Zusammenfassungen Einzelheiten gesetzt werden. Weitläuftigkeit darf nicht gescheut werden, denn das Kind will Alles auch das Kleine erfahren und die Zeit drängt nicht. Deßhalb gefallen die biblischen Erzählungen so allgemein, weil sie ausführlich, also kindlich darstellen. Nur gehe dies Streben nicht in Spitzfindigkeit oder Zerstücklung über. Spitzfindig wird der Unterricht, wenn man der kindlichen Auffassung Unterscheidungen zumuthet, die sich erst dem männlichen Scharfsinne darbieten oder wenigstens erheblich erscheinen. Was dem Kinde erheblich sein soll, muß der erste Augenschein, nicht die Untersuchung mit Mikroskop und Lanzette bieten.

Was aber immer das Kind leistet, so verwerfe man seine Leistung

nicht barsch, sondern suche darauf einzugehen und dieselbe zu etwas Richtigem zu entwickeln. Bei älteren Schülern muß man oft aus Mangel an Zeit oder aus disziplinarischen Rücksichten kurz verwerfen und neue Leistungen verlangen, für das schwache Kind bei seinen ersten Versuchen wäre Dies allzu entmuthigend. Guter Wille ist bei Kindern des in Rede stehenden Alters durchweg vorauszusetzen, nur entsprechen Kräfte und Beharrlichkeit demselben nicht immer. Was aber der gute Wille bietet, muß angenommen und mit Schonung weiter behandelt werden. So die falschen Antworten. Es läßt sich meistens finden, durch welche irrigen Voraussetzungen ein Kind dazu gekommen ist. Diese hat also der Lehrer wegzuräumen, und dann den Lauf von neuem zu beginnen. Auslachen oder auslachen-Lassen ist unter allen Umständen ein pädagogischer Mißgriff. Besser ganz still über einen Irrthum, dessen Quellen man nicht aufdecken kann, hinweggehen, und das etwaige Gelächter der Mitschüler niederdrücken.

Daneben ist auch noch die äußerliche Form des Elementar-Unterrichts von großer Wichtigkeit. Die Kinder können noch nicht lange in einem Zustande, am wenigsten in dem angestrengten der Aufmerksamkeit verharren. Sie besitzen noch nicht Interesse genug an dem Unterrichte, um die auf andere Schüler gerichtete Thätigkeit des Lehrers auch auf sich zu beziehen, und für sich nutzbar zu machen. Darum muß der Lehrer ihrer Aufmerksamkeit künstlich zu Hülfe kommen. Vor Allem geschieht Dies durch Lebendigkeit seines ganzen Treibens, er muß ihnen nahe kommen, sie in's Auge fassen, beim Namen anreden, die beginnende Unaufmerksamkeit durch Ansprache abschneiden. Der Unterricht muß soviel als thunlich Alle unausgesetzt anregen, also die Aufgaben ohne Noth nicht an Einzele richten, wenn gleich nur ein Einzeler die Erlaubniß zum Antworten oder Ausführen des Auftrages erhält. Es muß durch Ordnung Stille erhalten werden, aber nicht Schläfrigkeit. Sobald die Kinder matt zu werden scheinen, muß ein neuer, oft ein körperlicher Reiz hinzutreten. Man läßt z. B. die Klasse nach Kommando aufstehen, sich wieder setzen, zeigen, deuten u. s. w., damit nur die Kinder bei den Gedanken des Lehrers, nicht bei ihren eignen bleiben. Sprechen im Chor, spielende oder wetteifernde Wiederholung, Thätigkeit im Takte sind alles Mittel, einen Kinderkreis vor Verdumpfung zu sichern. Dagegen ist die ordnungslose Lebendigkeit Ein-

zeler gerade ein Hinderniß für die allgemeine Aufmerksamkeit. Die Disziplin darf also in der Schule der jüngsten Kinder nicht fehlen; sie fließt aber mit dem Unterrichte so sehr in einander, daß das Lernen und Sein der Kinder eins wird [1].

[1] Beispiel einer anschaulichen Unterhaltung mit Kindern von vier bis fünf Jahren:

Lehrer. Ich zeige euch hier ein Messer. Seht ihr es alle? — Kinder. Ja. — L. Was halte ich in der Hand? Nicht alle! Du, Fritz. — F. Ein Messer. — L. Saget alle in einem Satze: Unser Lehrer hält ein Messer in der Hand. — Kinder. Unser Lehrer ꝛc. — L. Du hast nicht mit gesprochen, Heinrich. Sage mir jetzt den Satz allein. — H. Ein Messer. — L. Das ist nicht vollständig. Du mußt in einem ganzen Satze sprechen. — H. Das Messer ist scharf. — L. Der Heinrich hat nicht recht acht gegeben. Wer es besser weiß, strecke die Hand in die Höhe. — Viele. Ich! ich! — L. Nur Wen ich auffordere. Du, Dietrich. — D. Unser Lehrer ꝛc. — L. Recht! Nun weiter! Was seht ihr an dem Messer? Was für Theile? — Mehrere zugleich: ein ꝛc. — L. Nicht so! Nur das Zeichen gegeben. Was siehst du an dem Messer, Fritz? — F. Einen Stiel. — L. Gut. Was du, Christian? — Ch. Die Klinge. — L. Sage es in einem Satze. — Ch. Ich sehe die Klinge. — L. Das ist mir nicht genug. Ich will auch wissen, wozu die Klinge gehört. — Ch. Zu dem Stiel. — L. Du mußt das Ganze nennen, wozu die Klinge und der Stiel gehören. Doch es mag es ein Anderer thun; Heinrich. — H. Das Messer. — L. Aber nun den Satz! Was siehst du an dem Messer? — H. Ich sehe an dem Messer die Klinge und den Stiel. — L. Nun du magst auch Beides nennen. Sprecht nun alle zusammen: Wir sehen an dem Messer eine Klinge und einen Stiel. — Kinder: Wir sehen ꝛc. — L. Das war nicht laut genug. Noch einmal. — K. Wir sehen ꝛc. — L. Dietrich, nimm einmal das Messer in deine Hand und zeige es den Uebrigen. Woran hat er das Messer gefaßt? — u. s. w.

§. 3. Die Methode des Unterrichts in Fertigkeiten.

Fertigkeit ist die Beschaffenheit einer Kraft, ohne Zögerung und mit verhältnißmäßig geringer Anstrengung gewissen Vorstellungen gemäß thätig zu sein; oder die geläufige äußerliche Ausführung innerer Thätigkeiten. Sie nimmt fast immer körperliche Organe in Anspruch und wird nicht anders als durch Uebung erlangt. Sie ist mithin ein Wachsthum der Kraft, aber nur bezüglich der Leichtigkeit in der Ausführung, und das Gedächtniß ist insofern dabei mitbetheiligt, als es

durch das Festhalten der einmal dagewesenen Thätigkeit dieselbe für die folgenden Male erleichtert. Nun strebt aller Unterricht in gewissem Grade nach Fertigkeit hin; gibt es doch sogar eine Fertigkeit im Denken. Allein vorzugsweise reden wir doch von Fertigkeiten bei solchen Aufgaben, wo die äußerliche, also körperliche Ausführung mehr in Betracht kommt, als die Qualität der zu Grunde liegenden Vorstellungen. Dahin gehören Sprechen, Lesen, Schreiben, Zeichnen, Musik, Turnen u. s. w., sofern es sich um Raschheit und Schönheit der Ausführung von Anderen erfundener Stoffe handelt. Es ist leicht einzusehen, daß der Unterricht in diesen Fertigkeiten gewisse übereinstimmende Merkmale zeigt, welche ihn von dem in den Lehrzweigen des Denkens (denklichen) unterscheidet, wenn wir gleich durchaus nicht zugeben, daß die genannten Fertigkeiten mechanische, also das Denken ganz ausschließende seien. Allerdings können die Fertigkeiten mit einem Minimum geistiger Mitwirkung erworben werden, allein ist Dies durch den Unterricht verschuldet, so ist dieser kein rationeller und methodischer, sondern ein die Harmonie der Kräfte beeinträchtigender, einseitiger gewesen.

Aber Das freilich müssen wir als erstes Merkmal des Unterrichtes in Fertigkeiten festsetzen: daß Uebung und Wiederholung die vorherrschenden Unterrichtsmittel sein sollen. Die Unterrichtsform ist also die einprägende (mnemonische) und von den Grundsätzen der Didaktik werden die der Treue, Leichtigkeit und Sorgfalt überwiegen. Es gehört zu den nun ziemlich überwundenen pädagogischen Irrthümern, daß man auch die Fertigkeiten den Weg durch den Verstand nehmen lassen wollte, und die Uebung in denselben durch beständiges Räsonnement unterbrach. Ganz besonders schädlich hat sich dies erkünstelte Verfahren in der Musik erwiesen. Denn nachdem die Schüler alle möglichen Regeln der Theorie im Kopfe hatten, konnten sie Nichts geläufig und exakt ausführen und wurden nur durch die vielen Nebengedanken zerstreut. Es kommt ja gar nicht darauf an, daß jede verkörperte Vorstellung in den höheren Grad des Bewußtseins eintrete, welchen wir vorzugsweise mit dem Worte Denken bezeichnen, der niedere Grad des Bewußtseins, welcher mehr mit dem Gefühle verbunden ist, aber zur Unterscheidung und Assoziation hinreicht, ist es gerade, welcher die Geläufigkeit der Aufeinanderfolge begünstigt. Erst

nachdem die Fertigkeit erworben ist, mag die Urtheilskraft berichtigend dazutreten. Auch im Zeichnen und Schreiben, in der Orthographie hat sich die sophistische Rednerei über die zu erlernende Sache breit gemacht und zwischen alle reellen Fortschritte gedrängt, statt schön zu schreiben, mußten die Kinder geometrisch konstruiren und statt richtig zu schreiben, erfuhren sie, Was Andere vom richtig-Schreiben hielten. Das Wahre an der Sache ist: daß der Lehrer die Uebungen sachgemäß anordnen und einleiten muß, damit sich ihre geistige Unterlage dem Lernenden von selbst offenbare, oder mit Wenigem erklärt werden kann. Für den Lehrer und die Verfasser der Lehrbücher ist die Theorie, nicht für die Schüler. Ueberall erst die Sache, dann das Zeichen, erst die That, dann das Bewußtsein der That, wohl aber muß die That vorbereitet sein, daß sie keine fehlerhafte sein kann. Das Bewegende in dem Unterrichte der Fertigkeiten ist der Nachahmungstrieb und der Lehrer hat also vorzumachen (ausnahmsweise auch vorzuzeigen) und die Schüler zur Nachahmung zu ermuntern. Nur keine selbständigen Schöpfungen, auch die kleinsten nicht, von Kindern verlangt. Die Fertigkeit muß bereits vorhanden sein, wenn sie auf eigne Ideen angewandt werden soll, sie wird aber nicht an ihnen erworben. In der Musik ist Dies auch von jeher anerkannt worden, in der Sprache dagegen und im Zeichnen hat man sich oft genug von diesem Grundsatze entfernt. Schon der Satz: Nur eine Schwierigkeit auf einmal! sollte abhalten, dem Kinde Zumuthungen des Denkens zu machen, wo es noch mit denen des Anschauens und Abbildens zu thun hat. Die Korrektur der Leistungen hat überall erst nachzukommen, erst muß ein Bäumchen gewachsen sein, ehe man es gerad biegen und beschneiden kann.

So wird sich denn für alle Fertigkeiten folgender Stufengang als ziemlich richtig bewähren. Der Lehrer untersuche zuerst, welches die einfachsten und leichtesten Elemente der mitzutheilenden Fertigkeit sind, nicht aber nach seinem subjektiven Urtheile, sondern nach psychologisch geprüften Erfahrungen. Von diesen Elementen theile er durch Vorzeigen oder Vormachen einzel so viele mit, als zu einer lebensvollen Verbindung nöthig sind. Natürlich muß die Aneignung jedes Elementes vor dem Hinzutreten des zweiten schon einigermaßen befestigt, durch die Vergleichung mit letzterem aber noch fester werden. Meistens reichen zwei Elemente schon zu einer oder mehreren Verbindungen hin; nur

ausnahmsweise wird Mehr nöthig sein, zumal da auf den allerersten Stufen die Erfassung der den Erwachsenen geläufigen Bedeutung der Kombination noch unwesentlich, ja oft hinderlich ist. Das Produkt aus zwei Elementen zu einem gewissen Grade der Fertigkeit gebracht, gilt nun selbst wieder als ein einfaches und ist geeignet, sich mit einem dritten neu hinzutretenden zu verbinden. Aber man hüte sich wohl, nun auf diesem betretenen Wege in der Weise fortzuschreiten, daß man immer neue Elemente hinzunimmt, ohne die Art der Verbindungen und die Qualität der neuen Elemente zu berücksichtigen. Man muß vielmehr an angemessenen Stellen Halt machen, um theils zu wiederholen, theils die bereits vorhandenen Produkte nach anderen Richtungen zu erweitern. Ja man muß geradezu die Menge der Elemente, wenn dieselbe noch die Fassungskraft des Kindes übersteigen sollte, zum voraus beschränken und die Fertigkeit erst im Kleinen ausbilden. Wie wenn man anfänglich die Zahlen nur bis 10 nimmt, oder nur innerhalb einer Oktave Klavier spielen läßt. Dabei ist es unvermeidlich, daß man auf mancherlei neue Begriffe stößt, welche in die Operationen mit den bekannten Elementen verflochten werden sollen. Diesen widme man nicht etwa eine nachträgliche Erklärung, oder führe sie gar faktisch in den Unterricht ein, indem man dem Lernenden überläßt, sie aus dem Gebrauche kennen zu lernen, sondern man widme ihnen eine besondere Entwicklung. An einem Beispiele von besonderer Leichtigkeit lasse man dieselben zum erstenmale in das Bewußtsein der Kinder eintreten, spreche vor, lasse nachsprechen. Sodann lehre man den Begriff durch möglichst scharfen Kontrast von einem anderen unterscheiden, anfänglich mittels Nachahmung, dann mittels Selbstfindung. Nun erst nehme man den Begriff in den besonderen Gebrauch, welchen derselbe in der zu erlernenden Fertigkeit einnehmen soll. So ist es z. B. mit den grammatikalischen Begriffen Vokal, Konsonant, Sylbe, Betonung zu machen, damit sie in die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens einwirken. Alle solche eingeschobene Mittheilungen sollen auf die leichteste Art geschehen, folglich mündlich.

Den Fertigkeiten höherer Art geht immer ein gewisses Verständniß zur Seite, oder wenigstens ein Bewußtsein der Vollkommenheit oder Unvollkommenheit (z. B. musikalisches Gefühl). Dieses darf natürlich nicht zurückgedrängt, es muß vielmehr entwickelt werden. Die Entwicklung geschieht aber nicht durch voreilige Erhebung in's Bewußtsein,

sondern durch allmähliche Einführung in dasselbe. Vor Allem dienen hierzu reine Muster von Seiten des Lehrers. Nichts Unvollkommenes werde zur Nachahmung gegeben, keine eigne Nachlässigkeit entschuldigt. Dann aber dient Sorgfalt im Aeußerlichen und scheinbar Kleinen zur Entwicklung des Kunstsinnes überhaupt. Aus der Reinlichkeit und Nettigkeit erwächs't die Schönheit (Schön von schonen). Spannt man dagegen anfangs die Forderungen zu hoch, so zersplittert man nicht nur die Aufmerksamkeit, hemmt also den Fortschritt, sondern man begünstigt auch die Ausartungen des Geschmacks, die Affektation u. s. w.

Sehr wichtig ist die Erhaltung der Freude des Schülers an seinen Leistungen, verbunden jedoch mit richtiger Selbstschätzung. Der Lehrer muß den Schüler auf das Gelungene seiner Produktionen aufmerksam machen, aber zugleich auf die noch daran haftenden Mängel, so daß Lust und Strebsamkeit sich das Gleichgewicht halten. Der Fortschritt wird übrigens richtiger durch Vergleichung mit eignen früheren Leistungen erkannt, als durch Vergleichung mit Anderen, weil man die Anlagen der Letzteren mit in Rechnung zu bringen hätte, Was unsicher ist und zur Eitelkeit führt. Gut ist deßhalb die Aufbewahrung gewisser Proben der früheren Leistungen.

Ferner thut Viel: der Anschluß der Uebungen an das Leben und die Natur. Wenn das Kind sieht, daß es etwas Wirkliches, im Leben Gültiges schaffen kann, so ergötzt es sich daran weit mehr, als wenn seine Fertigkeit sich nur auf unselbständige, auf Schulaufgaben erstreckt. Es lernt, um Etwas zu können und zwar desto lieber, je höher dieses Können von Anderen geschätzt wird. Darum sind willkürlich geschaffene, blos im Unterricht geltende Uebungsbeispiele nur ausnahmsweise zulässig, wenn andere fehlen oder zerstreuen würden.

So nothwendig aber unausgesetzte Uebung erscheint, so bedenklich sind jedoch unkontrolirte Uebungen. Es stellt sich so gern eine gewisse Behaglichkeit, wo nicht gar Lässigkeit ein, wodurch der Fortschritt nicht blos augenblicklich wegfällt, sondern auch im Allgemeinen erschwert wird, zumal wenn Selbstgefälligkeit des Schülers, und unberufenes Lob Anderer hinzutreten. Es ist besser solche Uebungen unterbleiben ganz, als daß sie die methodischen des Lehrers verwirren. Darum aber sollte auch der Lehrer den Uebungen in einer bestimmten Fertigkeit zu irgend einer passenden Zeit soviel Raum geben, daß der Schüler dadurch

zu einer gewissen Selbständigkeit gelangt und ohne Schaden sich selbst fortüben kann. Es ist fehlerhaft, viele Fertigkeiten neben einander zu treiben und dadurch die Erwerbung jeder einzelen zu weit hinauszuschieben. Besonders gilt dies von Fertigkeiten, welche sich in kürzerer Zeit zu einem gewissen Abschlusse bringen lassen, z. B. Lesen.

Zu der vollkommnen Beschaffenheit der Fertigkeit gehört nicht nur die möglichste Schnelligkeit bei der möglichst guten Ausführung, sondern auch eine gewisse Abhärtung gegen Störungen. Da nämlich bei der Anwendung nicht immer die vollständigen Bedingungen des Gelingens gegeben sind, so darf der Lehrer seine Vorbereitung auf das Leben nicht auf die günstigsten Fälle beschränken, sondern muß auch die ungünstigen in gewissem Grade vorsehen. Sonst ist die Fertigkeit für die Schule erworben, nicht für das Leben. Deßhalb müssen die anfänglichen Hülfeleistungen allmählich wegbleiben, die Zeit muß kürzer, die Werkzeuge mangelhaft gegeben werden und gleichwohl bleibt die Forderung einer verhältnißmäßigen Vollkommenheit der Leistung bestehen.

§. 4. Der Anschauungs-Unterricht.

Die erste Aufgabe des positiven Unterrichtes kann keine andere sein, als an die zufällig oder wenigstens ungeordnet und unvollständig gewonnenen Vorstellungen des Kindes anzuknüpfen, sie zu ergänzen, zu berichtigen, zu bereichern, zu ordnen, ihr Bewußtsein zu steigern, ohne an ihrer Art Etwas zu ändern. Der Lese-Unterricht bringt neue Zeichen für die Vorstellungen, und bedarf nicht wenig Zeit, bis er diese Zeichen zum Gebrauche für Mittheilung geläufig macht, er kann also nicht die nächste Anknüpfung an die natürlichen Entwicklungen in dem Kinde sein, vielmehr müssen die nämlichen Zeichen, also die mündliche Sprache, die ersten geordneten Mittheilungen an das Kind vermitteln, und mit den Vorstellungen zugleich sich bereichern und ausbilden. Man hat diesen Unterricht deßhalb auch Denk- und Sprechübungen genannt, und ihn nach Kategorien des Denkens und Sprechens zu ordnen versucht. Dies veranlaßt aber einen Sprung in der Entwicklung, welcher sich schwerlich rechtfertigen lassen dürfte [1]. Die Sache ist es noch, welche sich dem Bewußtsein des Kindes aufdringt, nicht das Zeichen. Dies wird zwar auch aufgefaßt und angeeignet, aber nur als Mittel zum

Zweck, nicht als Gegenstand der Betrachtung. Auch ist die wirkliche Anschauung, die Erfahrung noch allzu nothwendige Bedingung des Denkens bei dem Kinde auf dieser Stufe, als daß nach einem anderen Eintheilungsgrunde der zu behandelnden Vorstellungen gefragt werden dürfte, als dem der Nähe und Anschaulichkeit. Bei einem solchen Eintheilungsgrunde ist freilich den lokalen Verhältnissen und dem persönlichen Ermessen des Lehrers Vieles anheim gegeben. Was an dem einen Orte anschaulich ist, wird es an einem anderen nicht sein, und Was der eine Lehrer anschaulich zu machen versteht, das wird in den Händen des anderen konfus werden. Was also in dem Nachfolgenden empfohlen wird, das macht keineswegs in dem Grade Anspruch auf allgemeine Anerkennung, wie manche durch Jahrhunderte lange Erfahrung bewährten Lehrweisen. Es wird vielmehr von dem Lehrer eine gewisse selbständige Bildung für den Anschauungs-Unterricht in Anspruch genommen. Es muß jedoch um Mißverständnissen vorzubeugen auf den Unterschied zwischen Anschauungs-Unterricht und Anschaulichkeit des Unterrichts aufmerksam gemacht werden. Die letztere Eigenschaft soll jeder Unterricht auch für herangewachsnere Schüler besitzen. Der Anschauungs-Unterricht gehört dagegen nur in die ersten Schuljahre, denn sein Zweck ist die sinnlichen Anschauungen der Kinder zu Vorstellungen und Begriffen zu entwickeln. Er hat also drei Stufen: Anschauungen zur Stelle zu schaffen, dieselben durch Benennungen zu Vorstellungen zu erheben und diese Vorstellungen zu Begriffen auszubilden.

Der Anschauungs-Unterricht bespricht zunächst nur die Gegenstände, welche wirklich in dem Moment des Unterrichtes von dem Kinde angeschaut werden können, er gibt den Sachen Namen, und läßt zu dem Namen die Sache suchen. Allein dies würde ein höchst beschränktes Feld sein, und die Beschäftigung würde der Vielseitigkeit des Geistes wenig entsprechen. Das Kind muß urtheilend und sich erinnernd anschauen. Es muß die einfachsten Beziehungen zwischen den Gegenständen kennen lernen, des Theils zum Ganzen, der Einheit zur Mehrheit, der Gleichheit und Ungleichheit, der Aehnlichkeit, der Zahl. Zu diesem Zweck reicht das wirklich anschauliche Material meistens nicht aus, es muß aus dem Gedächtniß Manches herbeigeholt werden. Natürlich aber darf man an diese mittelbaren Anschauungen anfangs keine strengen Ansprüchen mache. Viel voraussetzen ist der Grundfehler des An-

schauungs-Unterrichtes. Je mehr man von den unmittelbaren Anschauungen zu den mittelbaren und entfernteren übergeht, desto vielseitiger werden aber auch die Beziehungen auf einander durch Denken und Sprechen werden. Nicht mehr blos Größe, Gestalt, Farbe, Zusammengehörigkeit, Menge, Aehnlichkeit, sondern auch Ursprung, Folge, Ursache, Wirkung, Gebrauch, Nutzen, Schaden, zuletzt auch sittliche Bedeutung der angeschauten Dinge kommt zur Sprache, und natürlich treten allmählich alle Sprachformen in den Kreis einer solchen unterrichtlichen Besprechung ein. Aus dem Individuum wird die Gattung, aus dem Konkreten das Abstrakte entwickelt, dergestalt daß durch diesen Unterricht das Kind allmählich für den geschiedenen Unterricht, welcher sich nach den in den Gegenständen begründeten logischen Verhältnissen richtet, fähig gemacht wird. Gerade dadurch, daß bei dem Anschauungs-Unterrichte keine festen Kategorien die Wahl und Aufeinanderfolge leiten, weil er so vorzugsweise subjektiv ist, kann er dem formalen Zwecke am besten dienen; er wird eine Geistes-Gymnastik, wozu der Stoff nicht durch die Schule, sondern durch die Natur gegeben ist, Der Lehrer besitzt in der letzten Beziehung die größeste Freiheit, sich nach dem Bedürfniß und der Lust der Kinder zu richten. Er ist weder an die künftigen Zweige, welche aus diesem Keime hervorwachsen sollen, gebunden, hat also nicht z. B. Geographisches, Technologisches zusammenzustellen, noch auch legt ihm das Bedürfniß der Vollständigkeit ein Gesetz auf. Er hat ja für alles Vorkommende noch einen ergänzenden Kursus hinter sich. Nur Repräsentanten alles Anschaulichen hat er zu wählen, damit diese den Maaßstab und Anlehnungspunkt für das künftig zu Lernende geben, und damit das Denken und Sprechen nach keiner Richtung ohne vorbereitende Uebung bleibe. Aus allem Diesem ergibt sich, daß der Zweck des Anschauungs-Unterrichtes unter dem allgemeinen der Vorbereitung auf den mehr begrifflichen Unterricht folgende einzelen Aufgaben enthält: Schärfung der Beobachtungsgabe, Erhebung alles Angeschauten in das deutliche Bewußtsein, naturgemäße Entwicklung der Begriffe aus den Bildvorstellungen, Gewöhnung zum Denken über die nächsten Umgebungen, Gewinnung von Maaßstäben für das nicht-Anschauliche, Bereicherung des Vorstellungs- und Wörterkreises, Uebung im Urtheilen und Sprechen überhaupt. Dieser bedeutende Umfang des Zwecks wird die Behauptung

rechtfertigen, daß neben dem Anschauungs-Unterrichte anfänglich gar kein anderer, später nur der Lese-, Schreib- und Rechen-Unterricht und die biblische Geschichte Platz finden kann. Die Anfänge aller Realkenntnisse, der Sprache und sogar der Religion sind ja in dem Anschauungs-Unterrichte enthalten.

Die Form betreffend, so ist sie die elementare, bei kleinen Kindern allein zulässige, welche aus allen vorhandenen Lehrformen zusammengesetzt ist. Bei den jüngsten ist Vorsprechen des Lehrers, Nachsprechen der Kleinen einzel und im Chor, vielmaliges Wiederholen die anwendbare Weise. Alles Katechisiren scheitert an dem Mangel an Vorstellungen und Redefertigkeit der Schüler. Wo noch Nichts vorhanden ist, kann auch der geschickteste Katechet Nichts abfragen. Ebenso unpassend ist die vortragende Lehrform, wenn sie auch nur in der Ausdehnung von einigen Minuten angewandt wird. Vortragen wohl, aber einen einzigen Satz, und dann sogleich examiniren und einüben; daneben immer wieder vorzeigen, so daß die Anschauung zergliedert und im Geiste befestigt wird. Bei den Wiederholungen erweitere man die vorhandenen Vorstellungen beständig, so daß das Kind nicht blos aus dem Gedächtnisse nimmt, sondern mit dem ganzen Geiste thätig ist. Später brauchen die Lehrformen nicht mehr so rasch zu wechseln, auch darf der Lehrer dann darauf rechnen, daß das Kind Manches selbst beobachtet hat, was ihm durch zergliedernde Fragen zum Bewußtsein gebracht werden kann. Nur setze er doch immer wieder nicht Zuviel voraus, freilich auch nicht allzu Wenig, denn wenn man mit hochtrabendem Lehrtone dem Kinde sagen will, Was es längst gesehen und benannt hat und kaum mehr beobachtet, dann sinkt die Achtung vor dem Unterrichte und mit ihm die Aufmerksamkeit und Stille. Mehr als bei anderen Unterrichtsgegenständen kann auch das Fragen der Kinder geduldet werden; nur verlasse es den Charakter der Wißbegierde nicht, arte nicht in neckisches Spiel aus.

Folgender nach Stufen eingetheilter Plan für den beschreibenden Anschauungs-Unterricht dürfte sich wohl als diesen Forderungen entsprechend empfehlen.

Für ganz kleine Kinder, welche noch wenig an die Ordnung einer Schule gewöhnt, und deren Erinnerungen noch sehr unsicher sind, dürfen nur kleine in sich geschlossene Anschauungen und leicht vor-

zeigbares, ja betastbares Material gewählt werden. Diese Anschauungen lassen sich noch weit weniger ordnen als die nachfolgenden späteren, der Lehrer muß sich absolut nach den Umständen richten. Mancher später eingerichtete Gegenstand wird dadurch vorweggenommen. Allein Das schadet in einem so lebenvollen scheinbar unregelmäßigen Unterrichte nicht. Darum nur folgende Themata: Scheere, Messer, Schlüssel, Geldstück, (auch Merkmale für das Gehör), Knopf, Stock, Klötzchen (Repräsentant des Holzes), Stein, Ziegelstück, Blume (allgemein), Obst, Wurzel, Blätter (allgemein), Samenkorn (Getraide), Leinwand, Tuch, Band, Leder, Pelz, Horn, Seife, Talglicht, Eier, Feder u. s. w.

1. Das Schulzimmer. Benennung der wirklich sichtbaren Gegenstände, der Theile, wie des Ganzen (doch ohne in die Terminologie der Schreiner und Schlosser ꝛc. einzugehen). Uebereinstimmung derselben nach ihren augenfälligsten Eigenschaften: Gestalt, Größe, Farbe, Stoff. Welche sind einmal, welche mehrmals vorhanden? Einzahl, Mehrzahl. Zählen bis zu vier oder auch bis zehn an Ecken, Bänken, Scheiben ꝛc. Man hüte sich ja, geometrische Begriffe oder solche Einzelheiten herbeizuziehen, welche dem Kinde nicht in seiner Alltagssprache wiederkehren.

2. Die Lehrgeräthschaften, sowohl die in der Schule befindlichen, als auch die von den Kindern oder dem Lehrer mitgebrachten. Begriff des Mein und Dein und Einübung der besitzanzeigenden Fürwörter und des Gebrauchs des Genitivs (beide in der Volkssprache häufig verderbt). Hinleitung auf den Begriff des Eigenthums.

3. Die Schüler und der Lehrer, ihre Thätigkeit. Uebung des Zeitworts. Zählen der Schüler auf einer Bank, Begriff von Mehr oder Weniger. Zusammenkommen zu einem gemeinschaftlichen Zweck.

4. Der menschliche Körper, soweit er sich ohne unanständige Entblößung sehen läßt. Das Innere bleibt vorläufig weg. Thätigkeiten des Menschen; „jeder Mensch hat ꝛc., jeder Mensch kann ꝛc., einige Menschen haben, können ꝛc.“; Alt, jung; groß, klein; stark, schwach. Fünf Sinne, Bewegung, Stimme. Das Innerliche gehört nicht zur Anschauung.

5. Das Thier, verglichen mit dem Menschen. Man wählt ein

Säugethier, welches leicht zur Stelle zu schaffen ist, etwa Hund, Katze Eichhorn, sonst auch wohl einen Vogel. Vergleichung Glied für Glied, Thätigkeit für Thätigkeit. „Ich möchte kein Thier sein, weil ꝛc."

6. Die Nahrung. Gewöhnliche, außerordentliche. Woher? wozu? wie bereitet? Mißbrauch der Nahrung, zuviel, zur Unzeit, mit Unrecht. Man hüte sich vor solchen Einzelheiten, welche Nebengedanken und Gelächter erregen.

7. Die Kleidung der Kinder, der Erwachsenen, fremder Leute, verglichen mit der Bedeckung der Thiere. Woher und wie? Wäsche, Ordnung und Reinlichkeit. Reich und arm.

8. Die Wohnung. Wohnstube, Schlafkammer, Küche, Keller, Speicher. Wozu jedes? welche Geräthe? welche Behandlung? Licht, Heizung, Vorsorge für die Zukunft. Wer hat das Haus gebaut? Wer wird es bewohnen? Wohnungen der Thiere.

9. Die Familie. Vater, Mutter, Geschwister, Gesinde. Was leistet Jedes dem Andern? Arbeitsvertheilung; wechselseitige Pflege, Krankheiten. Was ist Jedes dem Andern schuldig?

10. Die Hausthiere. Hund, Katze, Rindvieh, Pferd, Schaaf, Ziege, Schwein, Maus, Gans, Ente, Huhn, Taube, Sperling, Schwalbe, Fliege ꝛc. Beschreibung nach Gestalt, Größe, Farbe, Bedeckung, Gliedern, Stimme, Bewegung, Beschäftigung, Nahrung, Nutzen, Schaden ꝛc. Möglichst viel Vergleichung unter einander. Was nicht unmittelbar vorgezeigt werden kann, werde vorgezeigt in Abbildungen. Es können Erzählungen von Thieren eingeschaltet werden. „Quäle nie ein Thier zum Scherz!"

11. Die Umgebung des Hauses: Hof, Scheuer, Stall, Garten. Was darin ist, und geschieht; wie es darin sein soll. Wann ist man darin thätig? Der Fleißige wird gelobt.

12. Die Stadt oder das Dorf. Zuerst Straße, Nachbarschaft, dann das Ganze. Privat-Gebäude und öffentliche. Die Gemeinde, Was ihr gehört, Was sie leistet und verlangt. Verschiedenheit der Beschäftigungen, Gewerbe, schon nach äußerlichem Ansehen. Nur wenn Jeder hilft, gedeiht das Ganze.

13. Die Beschäftigungen und Berufsarten der Menschen. „Was thut der Landmann zu jeder Jahreszeit? Welche Werkzeuge und Gehülfen braucht er? Was bringt er zu Stande?" Ebenso die Hand-

werker, die Kaufleute, die Jäger u. s. w. „Jeder Mensch muß arbeiten; einer hat den andern nöthig.“

14. Der Sonntag, neben den Werktagen; seine äußerliche Erscheinung, seine Bestimmung. Gott hat die Menschen und Thiere geschaffen, gibt ihnen Nahrung; der Sonntag ist bestimmt zur Ruhe und ihn zu ehren. Rückblick auf das Vorhergehende unter 11, 12, 13; die Kirche, die Taufe, die Konfirmation und die Schule.

15. Die nächste Umgebung des Wohnorts; Gärten, Aecker, Wiesen, Wege; Thätigkeit auf denselben, ihre Erscheinung in den Jahreszeiten. Grundeigenthum, Gränzsteine, Gemarkung. Feld-Diebstahl, Feldschützen, Feldgeschworne.

16. Der Wald. Wildwachsende Bäume, Sträucher, Holz zum Bauen, zum Brennen, zum Verarbeiten, Laub. Wilde Thiere, Singvögel, jagdbare Thiere, der Jäger, der Förster. Theurung des Holzes, Ersatzmittel: Torf, Braunkohlen, Steinkohlen. „Sei sparsam!“

17. Umliegende Ortschaften. Vergleichung zwischen Dorf und Stadt, das Gemeinschaftliche, das Verschiedene. Wege für Fuhrwerk, für Fußgänger, Brücken, Pflaster. Entfernung, Richtung nach bekannten Punkten (noch nicht die Himmelsgegenden). Die Nachbar-Orte helfen einander, z. B. in Feuersgefahr.

18. Berg, Thal, Ebene. Wie es sich dem Auge darstellt? wie es ist, wenn man dort ist? Was sich da findet? Besonderheiten: Hügel, Fels, Schlucht, Hohlweg, Höhle, Steinbruch, Bergwerk u. s. w.

19. Gewässer. Bach, Fluß, Quelle, Teich, See. Wie es ist, entsteht, überschritten, benutzt wird? Was sich darin findet? Welche Vortheile, welche Gefahren?

20. Thiere. Zahme und wilde, Vergleichung der Klassen, Ordnungen, Gattungen und Arten, für jede einen Repräsentanten, z. B. Katze und Hase; Taube und Rabe; Frosch und Eidechse; Hecht und Gründling; Schmetterling und Ameise; Regenwurm und Schnecke. Exemplare zum Vorzeigen oder Abbildungen. Wie unter 10, nur ausführlicher, schärfer betrachtend, hinleitend auf die allgemeinen Merkmale. Gott sorgt für alle seine Geschöpfe.

21. Pflanzen, Bäume nach ihren Veränderungen innerhalb des Jahres und ihres Lebens. Repräsentanten der Gattungen unter einander verglichen, Blätter und Holz zum Vorzeigen, kleinere Pflanzen

werden ganz vorgezeigt, wo möglich so, daß jedes Kind ein Exemplar hat. Birnbaum und Tanne; Haselnuß und Johannisbeere; Kohl und Bohne; Zwiebel und Körbel; Weizen und Schilfrohr; Moos und Schwamm. Getraide, Kartoffel und ihr Gebrauch ausführlich. „Gott läßt die Pflanzen wachsen, der Mensch soll sie pflegen und gebrauchen."

22. Mineralien. Haben wenig Merkmale, müssen unter einander verglichen, Gewinnung und Gebrauch hervorgehoben werden. Steine, Metalle, Salz, Kalk, Sand, Kreide, Thon, Lehm. Anwendung zum Bauen. Eisen als Stoff zu Werkzeugen. „Wie schlimm hätten wir es ohne Eisen!"

23. Der Himmel. Sonne, Mond und Sterne. Ort ihres Aufgangs und Untergangs, Himmelsgegenden. Schatten: längster, kürzester; Tageszeiten. Sonnenlicht, Dämmerung, künstliches Licht. „Schone die Augen!" Mondwechsel, Woche, Monat. Morgenstern, Abendstern. Zahllosigkeit der Sterne. „Gott hat sie geschaffen."

24. Die Witterung. Wolken, Regen, Nebel, Thau, Schnee, Reif, Eis; Gewitter, Hagel, (Hinweisung auf die unpersönlichen Zeitwörter). „Wer macht das Wetter? Kann man es voraussagen? Wie wünscht Jeder das Wetter?" Verschiedenheit nach den Jahreszeiten, in den Thälern und auf den Bergen.

25. Die Zeit. Uhren als Zeitmesser, die Sonne als Zeitmesser Der bürgerliche Tag von 24 Stunden, der natürliche von wechselnder Länge. Die Woche, der Monat, das Jahr in Tage aufgelöst (vorausgesetzt, daß das Kind inzwischen bis 365 zählen gelernt hat, sonst nach Jahreszeiten). Geschäfte-Vertheilung in die Zeit: Aufstehen, Schlafengehen, Essen zu rechter Zeit. „Was geschieht stündlich, wöchentlich, monatlich, jährlich?" Alter der Kinder, der Männer, der Greise. „Was war vor einem Jahre? vor zwei, drei Jahren? Vor 18.. Jahren wurde Christus geboren."

26. Die Festtage. Ostern, Pfingsten, Weihnachten, Neujahr, Himmelfahrt u. s. w. Ihre Eigenthümlichkeiten, Feier, Vergnügen, Bedeutung (soweit sich Dies klar machen läßt). Gottesdienst ausführlicher als unter 14. Einflechtung biblischer Erzählungen.

27. Menschenwerke. Größere Gebäude näher betrachtet. Die Kirche, der Thurm, das Rathhaus. Vergleichung des Fremden mit dem Einheimischen. Die Brücke (vielleicht das Schiff), die Mühle, das

Bergwerk, der Steinbruch, die Saline u. s. w., natürlich nur das wirklich Gesehene, und wo möglich mit Abbildungen. „Wenn Menschen fleißig sind, und nachdenken, so können sie Großes ausrichten.“ (Manches aus 13 ausführlich.) Hinterlassenschaft der Vorfahren an Gebäuden in urbar gemachten Grundstücken, Anpflanzungen.

28. Die Obrigkeit. „Die Kinder gehorchen, die Eltern, der Lehrer befehlen. Auch die Erwachsenen müssen gehorchen, Wem?“ Ortsobrigkeit, Fürst. Strafen, Gefängnisse, Hinrichtung. Lohn, Belobung, Orden. „Wie sorgt die Obrigkeit?“ Wachen, Wegbau, Brückenbau ꝛc. „Ueber alle Obrigkeit ist Gott.“

29. Das Militär. Aeußeres der Soldaten, Waffen, Exerziren, Kaserne, Eintheilung, Offiziere. „Wozu sind sie da? Wer muß Soldat werden? Wie muß der Soldat sich betragen gegen seine Vorgesetzten? gegen die Feinde?“

30. Fabriken. In Ermangelung derselben zusammengesetzte Handwerke. „Was wird fabrizirt? woraus? wodurch? Was besorgt Jeder? mit den Händen, mit Werzeugen, mit Maschinen?“ Bezahlung der Arbeiter, Gewinn des Fabrikherrn. „Wenn der Letztere nicht bezahlen kann, können die Ersteren nicht leben.“

31. Geld. Einzele Münzsorten, der Werth einer jeden; Rechnung damit, soweit das Kind vermag. „Woraus wird Geld geprägt? Wer läßt es prägen? Wozu dient es? Es gibt falsches Geld, unkluge Leute werden leicht betrogen; schlechte Leute betrügen.“

32. Maaß und Gewicht. Wirkliche Anschauung und Vergleichung. Messen, Wiegen, Schätzen.

33. Der Handel. „Wer verkauft Waaren? Wer kauft? In den Läden, in den Häusern, auf den Märkten. Preise verschiedener Waaren (recht ausführlich). Einrichtung der Läden, der Märkte. Woher bezieht der Kaufmann die Waaren? Wie werden sie transportirt? aufbewahrt? Welchem Kaufmann kauft man am liebsten ab?“

34. Gesundheit und Krankheit. Die verschiedenen Krankheiten. Der Arzt, die Arznei, die Apotheke. Hausmittel, Diät. „Woher kommen die Krankheiten? Wie muß man sich verhalten? Wer kann noch besser helfen als der Arzt?“

35. Der Tod. Ende des Lebens; Ursachen. Tod in jedem Alter, Begräbniß. Sarg, Gruft, Ceremonien. Gefühle der Angehörigen. „Wohin kommt die Seele?“ [2].

Historischer Anschauungs-Unterricht.

Neben diesem beschreibenden Kursus läuft ein erzählender her, welcher gelegenheitlich Erläuterungen zu jenem liefert, aber auch umgekehrt Erklärungen von ihm verlangt. Die Erzählungen werden in der Regel prosaische sein, und von dem Lehrer frei vorgetragen oder vorgelesen. Ist jedoch die Schule im Lesen weit genug vorgerückt, so können die Erzählungen, so wie auch anschauliche Beschreibungen aus dem Lesebuch entnommen und von den Kindern selbst gelesen, die poetischen selbst memorirt werden. Die Erzählungen bilden den historischen Theil des Anschauungs-Unterrichtes, nicht als müßten sie darum von zuverlässiger Wahrheit sein, sondern weil sie dem Kinde zeigen sollen, Was in der Welt vorhergehen kann. Da das Kind das Unmögliche von dem Möglichen noch nicht zu sondern weiß, diese Sonderung auch nicht unnatürlicher Weise verfrüht werden soll, so hat man rücksichtlich der Fabeln, Mährchen und Wunder-Erzählungen gar keinen Anstand zu nehmen. Allein man sondere die biblischen Erzählungen sorgfältig von den blos poetischen ab, damit sich die Meinung von ihrem höheren und göttlichen Gehalt von Anfang an festsetzen kann. Ist die Zeit der Urtheils-Reife gekommen, so belehre man ausdrücklich über diesen Unterschied. Dies wehrt auch am sichersten dem Einflusse abergläubiger Erzählungen, welche das Kind von seinen sonstigen Umgebungen hört [3]. Es ist nicht so leicht, Kindern zu erzählen, als Manche glauben. Soll die rechte pädagogische Wirkung entstehen, so muß der Stoff der Erzählung aus dem Anschauungs-Kreise des Kindes genommen sein, und werden auch der Phantasie einige Erweiterungen zugemuthet, so dürfen doch die Maaßstäbe nicht fehlen, es darf nicht Verwirrung der Begriffe entstehen. Um Dies zu verhüten, sind begleitende Abbildungen sehr erwünscht. Ebenso sorgfältig hat man sich aber vor Uebertreibung nach der andern Seite, vor läppischen, alltäglichen Begebenheiten zu hüten. Solche Erzählungen, denen man sogleich ansieht, daß sie nur gemacht sind, um eine Sittenlehre einzukleiden, welchen aller thatsächliche Gehalt, oft selbst die Haltpunkte des Namens, des Ortes und der Zeit fehlen, und auf welche weder Lehrer noch Schüler bei anderer Gelegenheit zurückzukommen Lust hat, sind wahre Abstumpfungen für die kindliche Lust am Erzählen. Die Erzählungen müssen lehrreich sein, aber nicht durch angehängte Ermahnungen und Sprüche, sondern durch die

Thatsachen selbst. Kurze Wendungen an Gefühl und Gewissen dringen tiefer in die jugendliche Seele als ganze Predigten, zumal gedruckte. Außerdem müssen die Erzählungen ausführlich, bis ins Kleine anschaulich sein. Die an den Historikern gerühmte Kürze ist in dem Anschauungs-Unterrichte ein entschiedener Fehler. Damit nun aber die Länge der Erzählungen doch das Fassungsvermögen der Kleinen nicht überschreite, so muß die Reihe der Begebenheiten und die Zahl der handelnden Personen klein und leicht zu überschauen sein, ein Bild in engem Rahmen. Die Form muß durchaus korrekt und schön sein, der Ton darf eher an das Heitere als an das Trübe streifen. Solcher Erzählungen finden sich zur Zeit noch gar wenige, und der Lehrer hat also achtsam zu wählen. Der Inhalt kann aus dem ganzen Gebiete der Moral und Klugheit, überhaupt aus der wahren menschlichen Thätigkeit geschöpft sein, und läßt sich deßhalb nicht wohl rubriziren. Folgende Gattungen dürften sich wohl am besten eignen.

1. Aesopische Fabeln, jedoch etwas weitläuftiger als in dem griechischen Texte und ohne die ausdrückliche Anwendung desselben. Diese kann dem Lehrer nach Bedürfniß überlassen bleiben, um so mehr, da in einer Erzählung mehr als eine einzige Lehre zu liegen pflegt. Die Eigenthümlichkeit der handelnden Thiere muß zur Anschauung gebracht werden. Fabeln, welche sich blos um Worte, welche den Thieren in den Mund gelegt werden, herumdrehen, passen nicht für Kinder, ebenso wenig diejenigen, welche auf unbekannte Lebensverhältnisse anspielen, oder wohl gar darüber spotten [3].

2. Mährchen sind meistens mehr anziehend als nützlich. Die Phantasie wird leicht überspannt, auch das Roman-Lesen vorbereitet. Die meisten haben Liebes- und Heiraths-Geschichten zum Gegenstande, viele sprechen von Verfolgungen durch Stiefmütter, z. B. Aschenputtel; andere scheinen den Betrug zu billigen, z. B. das Lumpengesindel von Grimm; selbst die Leichtigkeit des reich-Werdens macht keinen sittlichen Eindruck, z. B. in Semeliberg. Ueberdies sind die meisten zu lang, als daß die Kinder sie genau wieder erzählen könnten, Was doch Hauptsache bei dem Gebrauche ist. Man benutze dieselben also sparsam und sei strenger in den sprachlichen Forderungen als bei anderen Erzählungsformen. Ganze Mährchenbücher hinter einander lesen lassen ist schlimme Verwöhnung [4].

3. Parabeln. Nur wenige sind Kindern so verständlich, daß dieselben Bild und Gegenbild zugleich erfassen; doch schadet Dies nicht, wenn das Bild selbst anziehend genug ist; man kann die Bedeutung später finden lassen. Dies gilt auch von den biblischen Gleichnissen [5].

4. Mythische Erzählungen und Legenden. In beiden Gattungen kommen meistens übernatürliche Einwirkungen vor, welche für die Ersteren von allen Christen, für die Letzteren wenigstens von den Protestanten als erdichtet verworfen werden. Bei ungeschickter Behandlung kann durch Vermengung der durch die christliche Offenbarung mitgetheilten Wunder mit diesen eine Beeinträchtigung des religiösen Glaubens erfolgen. Hält man sie dagegen gehörig aus einander, wendet man die poetische Seite hervor, so wird nicht nur jene Gefahr beseitigt, sondern der Leichtgläubigkeit rücksichtlich moderner übernatürlichen Begebenheiten noch vorgebeugt [6].

5. Anekdoten. Kleine Erzählungen aus dem wirklichen Leben, auch wohl zur Charakteristik historischer Personen dienen besonders als Vorbereitung auf den ersten geschichtlichen Kursus, die Biographien. Nur hüte man sich, die witzigen Pointen, welche den Erwachsenen gefallen, als eine gedeihliche Unterhaltung für Kinder anzusehen. Entweder sie verstehen dergleichen nicht, oder sie gewöhnen sich an das Witzeln. Am nützlichsten sind die hausbackenen Anekdoten, welche eine moralische oder Klugheitslehre veranschaulichen.

7. Lehr-Erzählungen. So lange wirkliche Thatsachen den nämlichen Zweck erreichen, wird man der Erzählung derselben wohl den Vorzug vor den fingirten geben, theils weil die Nachahmung der Wahrheit doch leicht mangelhaft bleibt, theils weil man auf die historischen Begebenheiten von selbst wieder zurückkommt, während die erdichteten nur durch besonders vollendete Form zu allgemeiner und dauernder Bekanntschaft gelangen. Ihre gewöhnlichen Fehler, die Gezwungenheit der Belehrung, die Fadheit, der Mangel an Handlung sind schon oben gerügt worden [7].

8. Historische Erzählungen. Wenn sie über das Anekdotische hinausgehen, sind sie selten kurz und einfach genug für Kinder dieses Alters, bedürfen auch meist zuviel Erklärung von Zeit und Ort. Betreffen sie ganze Völker, so fehlt der Begriff dieser Vielheit von Menschen dem anschauenden Kinde noch gänzlich. Doch gibt es einzele,

welche sich vortrefflich eignen und dann natürlich den Vorzug vor den erdichteten verdienen. Vor Allem gehören dazu die biblischen Geschichten, deren Auswahl unter dem Religions-Unterricht vorkommen wird, welche aber bei geschickter Behandlung auch wohl in dem Anschauungs-Unterricht vorkommen dürfen, freilich aber immer als bedeutsamer und heiliger hervorzuheben sind. Sicherer ist es freilich, dieselben sogleich in abgesonderten Lehrstunden zu behandeln.

Poetischer Anschauungs-Unterricht.

Auch poetische Aufgaben gehören in den Kreis der Anschauung der Kinder, wie die oben erwähnten Mährchen, Fabeln und Legenden beweisen. Aber die gebundene Rede darf ebenfalls dem Kinde nicht fremd bleiben; es hat Gefühl für Takt und Reim und seine Natur neigt zum Poetischen. Deßhalb gebe man demselben Verschen zu behalten und zu singen, aber Verschen für seine Fassungskraft. Es gibt derselben noch nicht gar viele. Die meisten Verfasser gehen über den Anschauungskreis der Kleinen hinaus, selbst Hey in manchen namentlich religiösen Stücken. Aber freilich sind die Verfasser nicht verantwortlich für die Mißgriffe der Lehrer bei dem Gebrauche. Das Gedicht muß dem Kinde ein geistiges Spiel sein, nicht eine schwere Gedächtnißbürde. Die Vorausnahme der Poesie bei unreifem Alter straft sich später durch Stumpfheit oder Affektation. Die Probe der Reife ist nicht nur die Leichtigkeit des Behaltens, denn diese kann mechanisch sein, sondern auch das Verständniß ohne ausdrückliche Erklärung. Was in Prosa zu schwer wäre, das ist es noch viel mehr in Poesie [9].

[1] Es ist darum doch manche Schrift für den Anschauungs-Unterricht brauchbar, welche diesen Titel nicht trägt. Der Gesichtspunkt ist nur ein anderer, das Material der Betrachtung bleibt dasselbe. Solche Schriften sind z. B. Graßmann, Anleitung zu Denk- und Sprachübungen. 2. Aufl. Berlin, 1834 (2 fl. 6 kr.), nach Form und Inhalt empfehlungswerth. Harnisch, Erste faßliche Anleitung zum vollständigen deutschen Sprachunterrichte. 5. Aufl. Breslau, 1839 (1 fl. 30 kr.). Diesterweg, Der Unterricht in der Kleinkinderschule (worunter hier aber die unterste Abtheilung der Kinderschule zu verstehen ist). 4. Aufl. Crefeld, 1838 (54 kr.) mit mancherlei methodischen Winken. Krause, Versuch planmäßiger und naturgemäßer Denkübungen für Elementarschulen. 3 Thle. 5. Aufl. Halle, 1831 (3 fl. 30 kr.), etwas zu hoch gehalten. Spieß, Leitfaden bei dem Unterrichte in Denkübungen. (1. Thl. des Unterrichtswegweisers.) Gießen, 1834 (1 fl. 12 kr.),

überläßt dem Lehrer gar zu Wenig. Zerrenner, Denkübungen, ein Schulbuch für Schullehrer-Seminarien ꝛc. 3. Aufl. Leipzig, 1833 (54 kr.). Dazu auch ein Kommentar, unter dem Titel „Hülfsbuch bei den Denkübungen," welches ebenfalls mehrere Auflagen erlitten hat und 4 fl. 30 kr. kostet.

[2] Die Hauptschrift für den Anschauungs-Unterricht, namentlich den beschreibenden Theil, ist die nach Denzels Entwurf gearbeitete: Wrage, Denzels Entwurf des Anschauungs-Unterrichtes in katechetischer Gedankenfolge praktisch ausgeführt. 5. Aufl. 1. Kursus. Altona, 1846 (54 kr.). 2. Kursus (1 fl. 30 kr.). Wie Wrage zu Denzel, so verhält sich Wurst zu Graser in seiner Schrift: Das elterliche Haus. Reutlingen, 1837. 2. Aufl. (18 kr.), 2. Th. Der Wohnort (36 kr.). Scholz, Uebungen im Anschauen, Denken, Reden und Aufschreiben, als Vorschule der Weltkunde und der Sprach- und Größenlehre, 2 Bdch. Neiße, 1831 — 33 (1 fl. 12 kr.); reichhaltig. Direkt als Hülfsbuch für den Lehrer brauchbar wird auch sein: Curtman, Lesebuch für die Stufe der Anschauung. Offenbach 1845 (21 kr), wo sich auch Proben der Unterrichtsform, nur nicht der dialogischen finden. Nacke, Die Weltkunde als Anschauungs- und Sprachunterricht. Leipzig, 1846, etwas hoch gehend. Hillebrand und Kieffer, Elementarbuch für die Mittelklassen der deutschen Volksschulen, Mainz, 1846 (28 kr.), enthält manches Brauchbare. — Bilder zum Anschauungs-Unterrichte für die Jugend. Eßlingen, bei Schreiber, 3 Thle. 1835; illuminirt 10 fl. 48 kr. Text von Schmidt. Bilder für den Anschauungs-Unterricht für Schule und Haus, von Schrank. Göppingen, in Lieferungen seit 1837, die Lieferung zu 36 kr.; auch erklärender Text. Reimer und Wilke, Methodische Bildertafeln zum Gebrauch beim Anschauungs-Unterrichte. Berlin, 1837 (1 fl. 48 kr.). Dazu kommen die Orbis pictus, welche seit Amos Comenius vielfach aufgefrischt sind, am besten wohl, obgleich zu reichhaltig: Gailer, Neuer orbis pictus in 316 Abbildungen, deutsch, lateinisch und französisch. Reutlingen, 1832 (2 fl. 24 kr.). Becher und Schneemann, Neuester Orbis pictus, Meißen, 1843. 1. Heft (20 kr.). Von dem Verfasser dieses Lehrbuches wird im nächsten Jahre in dem Landes-Industrie-Komptoir zu Weimar ein neuer Orbis pictus unter dem Namen die Welt in Bildern erscheinen. An Schönheit der Bilder möchte dieser leicht alle ähnlichen Werke übertreffen. Der Text ist blos in deutscher Sprache abgefaßt, zersplittert also die Anschauung der Kinder nicht. Wilke, Sechzehn Bildertafeln für den Anschauungs-Unterricht. Berlin, 1839; schwarz 1 fl. kolorirt 2 fl. 6 kr. Dazu Bormann, Das Leben in Stadt und Land, in Feld und Wald. Berlin 1843 (36 kr.), berücksichtigt nicht die Sprache.

[3] Das beste Fabelbuch ist das von Hey anfangs unter des Zeich-

ners Namen: Otto Spekter, Fünfzig Fabeln für Kinder. Hamburg, 1836, 2. Aufl. Noch fünfzig Fabeln für Kinder. 1837, mit Bildern; jedes Heft (2 fl. 6 kr.). Die poetische Darstellung eignet sich mehr für Gedächtniß-Uebung. Von Gellert passen nur einige für Kinder dieses Alters. Eine Schulausgabe derselben, Leipzig, bei Hahn (36 kr.). Prosaisch ist der Versuch: Curtman, Geschichtchen für Kinder, welche noch nicht lesen. Offenbach, 1840 (18 kr.), als Fortsetzung das später erwähnte Vorlesebuch. Wander, Fabelgärtchen, 1. Gabe, Hirschberg, 1841 (45 kr.).

[4] Ausgezeichnet sind: Grimm, Gebrüder, Kinder- und Hausmährchen. Göttingen, 3 Bde. 4. Ausg. 1839 (7 fl.); kleine Ausgabe 6. Aufl. Berlin, 1844 (1 fl. 12 kr.); ferner deren Irische Elfenmährchen Leizig, 1826. Allein es ist bedenklich, sie den Kindern ohne Auswahl in die Hand zu geben. Noch mehr ist Dies der Fall bei den zahllosen Bearbeitungen der: Tausend und eine Nacht. Bechstein, Deutsches Mährchenbuch. Leipzig, 1845 (36 kr.), für solchen Preis außerordentlich reich, auch lebendig erzählt, nur etwas gesucht und nicht ganz ohne Anstoß.

[5] Außer Herders Parabeln und Paramythien und dessen Palmblättern, hat sich Krummacher, F. A., durch seine Parabeln, Duisburg, 1820, 2 Thle. ausgezeichnet. Weniger Anerkennung haben die von Schlez gefunden. Gießen, 1822 (1 fl. 12 kr.). Franz, Agnes, Neue Sammlung von Parabeln. Essen, 1831. (1 fl. 45 kr.).

[6] Den Legenden hat Herder das Wort geredet (Zerstreute Blätter, Thl. 6.) und selbst eine Anzahl trefflich bearbeitet. Prosaische und poetische Bearbeitungen von Kosegarten, 2 Bde. 1804; von Fouqué und A. v. Imhof: „Sagen und Legenden-Almanach 1814." Mythische Erzählungen v. C. A. Grimm; ferner Werther, Heldensagen, 2 Bde. Potsdam, 1835. Einige Proben in Curtman, Vorlesebuch für Kinder von 7 bis 10 Jahren. Offenbach, 1842 (36 kr.). Cunz, Christl. Legenden u. Geschichten. Eisleben, 1841. (1 fl. 48 kr.)

[7] Glatz, Das Buch der Tugenden, 2 Bde. Leipzig, 1807. Löschin, Der Kleinkinderfreund. Danzig, 1843 (36 kr.). Wenn man Auswahl zu treffen weiß, auch Glaser, Erzählungen aus dem Reiche Gottes, 2 Aufl. Erlangen. 1843. (2 fl. 42 kr.). Wölbling, Christliche Geschichten, Weißenfels, 1843 (2 fl. 42 kr.).

[8] Vortreffliche Kinderverschen finden sich in: Freihofer Kinderbuch für Kinder bis zum 8. Jahr. Tübingen, 1845 (1 fl.). Mehr für spätere Gedächtnißübungen sind bestimmt: Deutsche Dichtungen für die Jugend. 3. Aufl. Offenbach, 1841. (18 kr.). 2. Kursus 1837 (24 kr.). Walloth, Erstes Gedächtnißbuch für die Jugend. Mainz, 1838 (1 fl. 3 kr.). Aue, von der, Der Kinder Dichtergarten (ein Schul- und Festgeschenk). Anclam, 1838. (1 fl. 21 kr.). Weineck,

Deutscher Dichtergarten für deutsche Volksschulen; stereotypirt, Grimma, 1838 (18 kr.); 2. Kursus für höhere Bildungs-Anstalten (54 kr.) gehört mehr zu den Lesebüchern. Wander, Die poetische Kinderwelt. Grimma 1843 (18 kr.). Mit reicher Benutzung von Güll, Hey, Hoffmann und anderen Neueren.

§. 5. Der Unterricht im Lesen.

Der Begriff des Lesens kann in dreierlei Abstufungen gefaßt werden. Entweder denkt man blos an das Erkennen gegebener Schriftzeichen und Verwandeln derselben in gehörig verbundene hörbare Zeichen (Laute). Das Ziel des Erlernens ist dann lautrichtiges Lesen, welches jedem Verstehen vorausgehen muß und auch den Gebildeten in fremden Sprachen immer noch als Aufgabe vorkommt. Oder man erweitert den Begriff durch Aufnahme des Zweckes des Lesens, des Verstehens. Dann ist Lesen das Verstehen fremder Vorstellungen aus der Deutung gewisser für dieselben angenommenen für sichtbaren Zeichen. Auch Wörterschrift kann in diesem Sinne gelesen werden. Tausendjährige Erfahrungen haben jedoch die Buchstabenschrift als die zweckmäßigste erprobt, und das Verständniß macht also seinen Durchgang durch die Elemente der Gehör-Sprache, die Laute. Durch Letztere ist die Zahl der Buchstaben in jeder Sprache beschränkt. Die dritte Festsetzung des Begriffs Lesen, nimmt auch die Mittheilung des Gelesenen an Andere, also das Vorlesen auf, und verlangt also, daß der Lesende durch seine mündliche Darstellung der aufgefaßten Zeichen in dem Hörenden die nämlichen Vorstellungen (und Gefühle) erwecke, welche der Schreibende gehabt hat. Also haben wir im Lesen, wie bei allen geistigen Verrichtungen ein Dreifaches: Auffassen, Verstehen, Hervorbringen oder hier: lesend Erkennen, lesend Verstehen, lesend Mittheilen. Daraus entspringen allerdings auch drei Unterrichtsstufen: die des lautrichtigen, des verständigen und des ausdrucksvollen Lesens, allein diese gränzen sich nicht der Zeit nach so ab, daß die eine vollendet sein müßte, bis die andere begönne. Sie fließen vielmehr wie alle geistigen Gebilde vielfach in einander, so jedoch, daß in jeder Periode die eine Rücksicht vorherrschend bleibt. Die Lehre von dem lautrichtigen Lesen, dem vorzugsweise so genannten Lesen-Lernen bezeichnen wir mit dem Namen der niederen Leselehre, die anderen beiden Stufen gemeinschaftlich mit dem der höheren Leselehre.

Die niedere Leselehre.

Das Lesen und das damit in untrennbarer Verbindung stehende Schreiben sind so unentbehrliche Künste, daß sie schon in den frühesten Zeiten erfunden und sofort auch gelehrt worden sind. Schon bei sonst noch ungebildeten Nationen muß es in ziemlich allgemeinem Gebrauche gewesen sein, aber wir haben von der Art der Erlernung keine Nachrichten. Doch darf man Zweierlei mit einiger Sicherheit annehmen: daß das Lesen und Schreiben, wenn gleich immer noch in der Jugend, erst in späteren Lebensjahren gelernt zu werden pflegte als jetzt, und zweitens daß das Verfahren des Lehrers ein ungekünsteltes und darum in mancher Beziehung richtigeres war als später. Die Ausartung der Methode entstand hauptsächlich zu der Zeit, als sich neben der Muttersprache eine fremde Gelehrten-Sprache (die lateinische) eindrängte und dadurch die einfachsten Sprachbegriffe verwirrt wurden. Am ärgsten war der Schlendrian im Leseunterricht geworden, als man zwar allenthalben Schulen einrichtete, aber keine denselben gewachsene Meister hatte, als alte Soldaten, Bedienten, Schneider, Hirten, oder auch deren Frauen die deutsche Jugend geistig und körperlich mißhandelten, kurz im 18. Jahrhundert. Die damalige Buchstabir-Methode, wenn sie anders den Namen einer Methode verdient, war eine Reihe von vernunftwidrigen Gewohnheiten, wodurch man es dahin brachte, daß sonst recht talentvolle Kinder nach drei bis vier Jahren nothdürftig und mit verdummtem Geiste in dem Katechismus und in den Psalmen lasen, und nun zum sinnlosen Auswendiglernen geschickt waren. Im Anfange des 19. Jahrhunderts brach sich (vorzüglich durch Stephani) die schon vorher gekannte, weil naturgemäße Lautir-Methode Bahn, sie fand bald allenthalben begeisterte und übertreibende Freunde, natürlich aber auch Gegner. Wie bei allen neuen Erscheinungen legte man zuviel Werth auf Nebendinge und verlor hier und dort die Hauptsache darüber aus den Augen. Noch jetzt, nachdem die rationelle Behandlung des Lesens sich ziemlich allenthalben durchgearbeitet hat, können Viele nicht unterlassen, unwesentliche Merkmale für die wesentlichen anzusehen, wie die moderne Ueberschätzung der Schreiblese-Methode beweis't. Alles Gute und Vernünftige, was die neuere Zeit für den Leseunterricht gefunden und gesammelt hat, schreibt man hier und da diesem Verfahren zu, welches nur auf den allererſten Stufen von den übrigen rationellen

Methoden abweicht, und nicht auf pädagogischerem Grunde ruht, als jene. Das wird sich jedoch immer mehr verlieren und man kann annehmen, daß die niedere Leselehre zu einem gewissen Abschlusse gelangt ist, so daß wesentliche Vervollkommnungen kaum zu erwarten sein dürften.

Die Grundsätze, welche jetzt den Leseunterricht beherrschen, wenigstens beherrschen sollten, und welche sich nach den verschiedenen Mitteln, deren man sich bedient, abändern, sollen in dem Nachfolgenden dargestellt werden, indem wir voraussetzen, daß die Lehrer selbständig genug gebildet sind, um nach den Umständen und subjektiven Erfahrungen daran zu modifiziren.

1. Der Apparat, dessen der Lesende nicht entbehren kann, besteht in Buchstaben. Je nachdem diese nun in festen Stellungen schon vorgelegt werden oder beweglich sind, und erst von dem Lehrer zum Behufe der Uebung geordnet werden, ist die Methode des Lesen-Lehrens eine gebundene oder freie. Die gebundene kann dann gute Früchte tragen, wenn die von dem Schriftsteller getroffene Anordnung die Beistimmung des ausführenden Lehrers' hat und dieser Letztere sich leicht innerhalb der gegebenen Form bewegt. Außerdem müssen die gegebenen Lese-Beispiele so reichlich sein, daß sie keine Schwierigkeit unberührt lassen und daß das Lokal-Gedächtniß nicht auf das Lesen einwirken kann. Da sich bei Wandfibeln diese Bedingung nicht leicht erfüllen läßt, so sind diese im Allgemeinen als ein ungeschicktes Mittel zum Lesen-Lernen zu bezeichnen.

2. Die freie Leselehr-Methode theilt sich in drei Zweige: Die Schreiblese-Methode, wo die Kinder sich selbst die zum Lesen nöthigen Buchstaben schreiben; die Vorschreib-Methode, wo der Lehrer die zu lesenden Beispiele vorschreibt und die Methode der beweglichen (versetzbaren) Buchstaben, wo die Buchstaben gedruckt oder geschrieben schon vorhanden sind, aber einzel, so daß sie nach Bedürfniß zusammengesetzt werden können. Mit dem Beginn des Wörterlesens oder höchstens des Satzlesens gehen alle diese freien Methoden in die gebundene über. Das Lesebuch tritt an die Stelle des beweglichen Apparats.

3. Unter allen Umständen hat sich der Lehrer im Anfange des Lesen-Lehrens nur eines einzigen Alphabetes zu bedienen. Es gehört zu den Mißständen der alten Buchstabir-Methode, welche durch das Lautiren keineswegs alle verdrängt wurden, daß man das große Alphabet

entweder gleichzeitig, oder sehr bald nach dem kleinen kennen lehrte und in Gebrauch nahm. Nach dem Grundsatze: nur eine Schwierigkeit auf einmal, müssen alle entbehrlichen Zeichen anfangs beseitigt werden. Ein besonderes Elementar-Alphabet, wie Graser wollte, scheint dazu nicht erforderlich; das kleine deutsche ist geeignet genug, sowohl in Schreib- als in Druckform. Jenes müßte überdies wieder vertauscht und verlernt werden, Was gegen den Grundsatz der Sparsamkeit verstößt. Wo man das Schreiben in nahe Verbindung mit dem Lesen zu setzen sucht, muß natürlich zuerst die Kurrentschrift in Gebrauch genommen werden und die Druckschrift erst nach einiger erworbenen Fertigkeit im Wörter-Lesen (bei dem Eintritte in das Lesebuch) nachfolgen. Umgekehrt folgt das Schreib-Alphabet mit dem Anfange des Selbstschreibens nach, wenn man mit beweglichen Druck-Buchstaben begonnen hat. Das Schreiben wird dann zugleich Repetition und Vervollständigung des Lesens; eine Aufeinanderfolge, welche den geistigen Gesetzen recht wohl entspricht. Denn in dem Lesen ist das Auffassen, in dem Schreiben das Produziren, also das Schwerere, das Vorherrschende.

4. Der Unterschied zwischen den Begriffen Laut, Buchstab, Lautnamen, auch wohl Buchstabennamen muß sorgfältig festgehalten werden. Die Entartung des Buchstabirens rührte hauptsächlich von dieser Begriffs-Vermengung her, indem man statt des Lauts den oft höchst abweichenden Lautnamen setzte und es dem Schüler überließ, statt des ausgesprochenen Lautnamens im Zusammenhange doch wieder den Laut zu setzen, eine Zumuthung, die natürlich hemmend und mechanisirend einwirkte. Aber ebenso unnatürlich ist das Beharren der strengen Lautirer bei dem bloßen Gebrauche des Lautes, nachdem das Kind zum Lesen gebracht ist und nur noch zu orthographischem Zwecke buchstabirt werden soll. Die Beschwerlichkeit des strengen Lautirens abgerechnet, so verschwimmt auch ein Ton ohne Namen im Gedächtniß. Daher auch die orthographische Unsicherheit vieler ganz ohne Buchstabiren gebildeten Leseschüler. Buchstabennamen fällt bei uns mit Lautnamen zusammen, würde es aber nicht, wenn die Lautnamen Schnurrer, Lippenschluß u. s. w. in allgemeinen Gebrauch gekommen wären.

5. Da überall die Sache vor dem Zeichen erfaßt werden soll, so muß auch der Gebrauch des Lautes dem des Buchstabens vorausgehen. Des Lautes wird sich aber das Kind nicht außerhalb

des Unterrichtes bewußt, wie des Wortes und wie des sichtbar von anderen geschiedenen Buchstabs. Es muß also ausdrücklich zur Kenntniß der Laute angeführt werden, ehe es lies't. Mithin muß ein Vorbereitungskursus des mündlichen Lautirens (Kopflautirens) der Kenntniß der Buchstaben und dem Lesen vorausgehen. Die Elemente, womit der Geist operiren soll, müssen demselben erst einzel geläufig sein, ehe man ihre Zusammensetzung verlangt.

6. Die alphabetische Reihe der Buchstaben hat durchaus keinen Einfluß auf das Lesen, sie ist also auch auf keine Weise in dessen Erlernung einzumengen. Der Schüler braucht diese Reihe erst weit später und zu andern Zwecken kennen zu lernen; der Lehrer aber hat sich absichtlich dieser sich etwa aufdrängenden Reihenfolge zu entschlagen. Denn die Erinnerung daran kann dem richtigen Stufengang gefährlich werden.

7. Die Menge der Laute und Buchstaben ist größer als zum Lesen erforderlich ist. Es müssen also die brauchbarsten ausgewählt, die übrigen aber zurückgeschoben werden. Zum ursprünglichen Lesen bedarf es eigentlich nur 2, eines Vokals und eines Konsonanten; denn aus diesen läßt sich durch Verwandlung der sichtbaren Zeichen in die hörbaren und deren innige Verbindung eine Sylbe bilden, folglich lesen. Um also nichts Ueberflüssiges im Gedächtniß aufzubewahren, soll man mit der Kenntniß zweier Buchstaben anfangen und erst, wenn die daraus entstandenen Kombinationen ohne Anstoß gelesen werden, einen dritten herzunehmen, dann einen vierten u. s. w. Dadurch wird auch die Gefahr der Verwechslung der Buchstaben unter einander größtentheils beseitigt. Ein einziges fremdes Element unter bereits bekannten läßt sich leicht erkennen, während die Aufgabe, dreißig und mehr Elemente auf einmal von einander zu unterscheiden und mit den rechten Lauten in Verbindung zu bringen, allzu schwer war.

8. Die Aufeinanderfolge der Buchstaben in dem unterrichtlichen Gebrauch richtet sich nach der Leichtigkeit, womit das Kind sich dieselben aneignet. In der Schreiblese-Methode gehen demnach die leicht zu schreibenden voran, also, da c aus andern Gründen unpassend ist, i, n, u, m, e, u. s. w. Mithin kommt auch v vor f, j vor g, q vor k. In den Methoden, wo der Lehrer für die Buchstaben sorgt, wird die Schwierigkeit, den Laut hörbar, dauernd und rein hervorzubringen,

erwogen. Deßhalb werden b, d und andere Schlaglaute zurückgestellt, dagegen a, f, l vorangeschoben. Nach allen Methoden wird mit denjenigen Buchstaben gezögert, welche außer der Schwierigkeit des Erkennens und der Hervorbringung des Lautes noch eine andere einschließen, also mit allen denen, welche nach Umständen verschiedene Laute bezeichnen. Wenigstens wird man zuerst einen Laut als den regelmäßigen annehmen und sich den andern als ausnähmlich vorbehalten. So e, welches bald dumpf, bald offen lautet, n, welches vor g und k nasal wird, ch vor s als k u. s. w. Auch diejenigen eignen sich nicht zum allerersten Gebrauche, welche sich nicht an allen Stellen gebrauchen lassen, z. B. w, j und h, die nur im Anlaut hörbar sind, ch, welches nur im Auslaut vorkommt und sich gleich dem sch nicht verdoppeln läßt.

9. Alles Orthographische sei aus den ersten Anfangsgründen des Lesens verbannt. Die Orthographie beruht größtentheils auf Herkommen, auf Gründen, welche Kinder gar nicht einsehen können, sie bürdet dem Schüler eine Menge Ueberflüssiges und Widersprechendes auf, man muß denselben also die ersten Schritte ohne ihre Fesseln thun lassen, und erst nach und nach ihre Bestimmungen herbeiziehen, natürlich zeitig genug, um das Auge des Lesenden nicht erst allzu sehr zu verwöhnen. So lange es sich von dem Lesen sinnloser Buchstaben-Gruppen handelt, kann ohnedies von Orthographie nicht die Rede sein. Schon dadurch ist der Gebrauch des großen Alphabets hinter die ersten Unterrichtsstufen hinausgeschoben. Ferner alle Buchstaben, welche einen schon anders bezeichneten Laut nochmals bezeichnen, wie s, v, ph, th, rh, c, x, y, qu, ß u. s. w.

10. Die Zahl der ohne Einschränkung zu den elementarischen Leseübungen tauglichen Buchstaben reduzirt sich noch mehr durch den Satz: Nur das Kontrastirende wird leicht aufgefaßt. Das sehr Aehnliche erfordert größeren Scharfsinn. Das Kind hat aber noch zuviel mit den Schwierigkeiten des Erkennens, Verwandelns und Verbindens der Buchstaben zu thun, als daß es schon seinen Scharfsinn auf feine Unterscheidungen wenden könnte. Deßhalb verschone man es in der ersten Zeit mit den feinen Unterschieden des b und p, d und t, ei und ai, äu und eu u. s. w. natürlich mit Rücksicht auf die örtliche Aussprache.

11. Aus den bei dieser Auswahl bleibenden 10 — 12 Buchstaben

bilde man anfänglich Zweigruppen, als leichteste Verbindungen und ohne Rücksicht auf etwaigen Sinn. Dann erweitere man diese allmählich zu Drei-, Vier- und Fünfgruppen, aber immer in einer Sylbe. Denn der Zweisylbigkeit müssen Belehrungen über den Ton vorausgehen.

12. Anfänglich darf man nur das Regelmäßige zur Lese-Aufgabe machen, folglich auch alle Zweigruppen gedehnt lesen lassen, und auch später nicht dulden, daß eine Sylbe mit einfachem Auslaute geschärft oder mit doppeltem Auslaute gedehnt werde.

13. Führt das Lesen auf grammatische Begriffe, so müssen diese vorher und ohne Rücksicht auf die Lese-Aufgabe mündlich erklärt oder eigentlich an Beispielen entwickelt werden. Der Name kann oft wegbleiben, wenn die Sache nur erkannt ist. Dergleichen sind Sylbe, Laut, Vokal, Konsonant, Dehnung, Schärfung, hoher Ton, tiefer Ton, (Länge, Kürze) u. s. w. In keinem Falle darf diese, oder irgend eine andere Schwierigkeit dem Schüler zur selbständigen Ueberwindung überlassen werden. Auf dieser Stufe des Unterrichtes ist der Lehrer noch bei jeder Anstrengung Hülfeleistung schuldig.

14. Der Uebergang von den sinnlosen Sylben zu den Wörtern wird gemacht, sobald das Kind Geläufigkeit genug erworben hat, um neben der Vorstellung der Buchstaben und Laute noch eine andere fassen zu können. Dies trifft gewöhnlich mit dem Lesen der ersten Vier- und Fünfgruppen zusammen und bereitet die Orthographie und mit ihr die Vervollständigung der Buchstaben-Kenntniß vor. Sobald aber Wörter gelesen werden, so achte man auch sorgfältig darauf, daß diese innerhalb des Anschauungs-Kreises der Kinder liegen, und keiner Erklärung bedürfen.

15. Ehe zum Lesen ganzer Sätze, also zum Lesebuche übergegangen wird, müssen alle in der Sprache häufig vorkommenden Fälle an einzelen Wörtern geübt sein. Denn mit dem Lesen der Sätze wird das Verständniß und die Betonung Hauptsache, und es darf dann auf Buchstaben und Laute keine bedeutende Aufmerksamkeit mehr zu verwenden sein. Mit andern Worten das Kind muß jedes Wort lesen können, ehe man ihm Sätze zu lesen gibt. Natürlich sind die Fremdwörter davon ausgenommen, und schwerfällige Zusammensetzungen nicht minder.

16. Wird nicht die Schreiblese-Methode angewandt, so folgt das

Schreiben dem Lesen nach, aber erst nachdem die Kinder bis zu der orthographischen Stufe gelangt sind. Denn sie dürfen das Auge noch viel weniger schreibend verwöhnen als lesend. Das Schreiben dient aber dem Lesen zur Befestigung und soll sich darum allenthalben auf dasselbe beziehen, fast organisch damit verbinden. Ist bei dem Lesen Druckschrift gebraucht worden, so wird das Schreiben wegen des neuen Alphabetes etwas länger hinausgeschoben werden müssen. Hat man Schreibschrift benutzt, so wird zu dem Schreiben früher übergegangen, als man das Druckalphabet annimmt, damit nicht zwei Schwierigkeiten zusammentreffen.

17. Auf allen neuen Aufgaben muß so lange verweilt werden, bis die Schüler dieselben geläufig lösen, Uebereilung hält später desto mehr auf. Die Schreiblese-Methode nöthigt wegen der Mühseligkeit des ersten Schreibens von selbst zu diesem Verweilen, verhütet also einen methodischen Fehler mancher jungen Lehrer. Allein das nämliche Gesetz kann man sich auch freiwillig auflegen und ist dann nicht an gewisse leicht schreibbare Buchstaben gebunden, welche sich eigentlich nicht zum ersten Lesen eignen, bürdet auch den Kindern nicht Zweierlei zugleich auf.

18. Bei der Vorschreib-Methode fehlt eine sonst sehr schätzbare Uebung, nämlich daß die Schüler ein gegebenes Wort aus selbst gesuchten Lauten zusammensetzen. Der Lehrer muß Dies dadurch zu ersetzen suchen, daß er sich von den Schülern die Laute diktiren läßt, und daß er überhaupt länger auf jeder Stufe verweilt, als es sonst nöthig wäre.

19. Bei dem Uebergang in das Lesebuch darf der Gebrauch der beweglichen Buchstaben noch nicht ganz aufhören, sondern muß in schwierigen Fällen wieder hervorgesucht werden. Auch ist es spätestens zu dieser Zeit nöthig, die Lautnamen statt der Laute zu gebrauchen und das Lautiren in Buchstabiren übergehen zu lassen.

20. Das Lesen der ersten Anfänger muß durch Abwechslung mit anderen Beschäftigungen unterbrochen werden, theils damit die Kinder dabei nicht ermüden, theils auch damit sich das Gelernte durch häufige Wiederkehr befestige. Länger als eine halbe Stunde soll man fünf- oder sechsjährige Kinder nicht bei dem Lesen festhalten wollen. Dagegen muß es wo möglich täglich zweimal vorkommen. Kinder von gewöhnlichen Anlagen müssen dann nach einem halben Jahre zum Lesen der

Sätze gelangt sein. Gegenfalls hat der Lehrer sich eines pädagogischen Fehlers anzuklagen.

21. Das Lautiren im Chor und im Takte darf nur mitunter angewandt werden, um die Schwächeren und Schüchternen mit fortzuführen und der ganzen Kinderschaar Anregung zu geben. Allgemein angewandt führt es zur Eintönigkeit, Unselbständigkeit, zum Mechanismus.

Folgender Stufengang ist diesen Grundsätzen vorzugsweise entsprechend.

A. Stufe der mündlichen Vorübungen (Kopflautiren). Zerlegung der Sätze in Wörter, der Wörter in Sylben, der Sylben in Laute (analytischer Theil). Die Wörter sind schon im Bewußtsein der Kinder, Sylben und Laute noch nicht. Man spricht Wörter mit abgesetzten Sylben vor, läßt sie nachsprechen und die Sylben unterscheiden und zählen bis zur Geläufigkeit. Doch genügen einfache Wörter, auch drei bis viersylbige. Verständliche verdienen natürlich den Vorzug.

Schwieriger ist die bewußte Auffassung des einzelen Lautes aus der Sylbe heraus. Der Kontrast muß das Kind darauf leiten. Deßhalb Vergleichung zweier Wörter oder Sylben, welche bis auf einen Laut vollkommen gleich sind. Die verglichenen Laute dürfen sich möglichst wenig ähnlich sein, auch hinreichendes Verweilen erlauben. Mithin werden Vokale und unter den Konsonanten die flüssigen (Schmelzlaute) für den Anfang am geeignetsten sein. Auch verdienen die gedehnten Vokale den Vorzug vor den geschärften, jedenfalls aber die betonten vor den unbetonten.

Beispiele: **an, ihn**; **am, ihm**; **nah, nie**; **sah, sie**; **ar, uhr**; **da, du, die** — **sah, seh, sie, so**; **aber, eber, über**; **roh, ruh, reh, rauh**; **schuh, schau, schen**; — **has, hieß, haus, heiß**; **rad, ried, roth, ruht, reut**; **maaß, moos, muß, maus, meis'**; **schabe, schiebe, scheibe**; **schreibe, schraube**; **röschen, räschen, reischen**; **wagen, wegen, wiegen, wogen, wägen** —

Lahm, rahm, kam, dam', nahm, zahm; **fahr, rar, war, schaar, baar**; **los, moos, ros, sos', schooß, dos'**; — **ball, bann, barr, bass, batz'**; **er, es, ez**; **schief, schieß, schied, schieb', schier, schien, schiel**; **aff, all, ast, ach, amm** — **affe, alle, amme, anne**; **wage, wade, waare**; **tanne, tasche, tasse, tappe**; **schade, schale, scharre, schafe, schabe**; **welle, wetze, wette, wecke**; u. s. w.

Es ist gerade nicht nöthig, alle Laute auf diesem Wege kennen zu lehren, es genügt, wenn die Kinder die Fähigkeit besitzen, jeden Laut durch den Kontrast zu erkennen.

Der synthetische Theil dieser Stufe besteht in dem Aneinanderfügen gegebener Laute zu einem Worte. Man geht natürlich wie bei dem späteren Lesen von dem Leichtesten, also von der Zweigruppe aus. Auch wählt man solche Laute, welche isolirt hörbar genug sind, also solche, worauf sich verweilen läßt. Da sich Dehnung und Schärfung ohne Anwendung sichtbarer Zeichen schwer unterscheiden läßt, so begnügt man sich mit einer Art von Sylben (gedehnten). Das Produkt der Zusammensetzung braucht nicht nothwendig ein Wort zu sein, die Operation an sich ohne Herbeiziehung eines Begriffs beschäftigt kleine Kinder schon genug. Beispiel: Ich habe den Laut a, sprecht ihr alle nach! Nun auch den Laut s. Ich setze s vor a und spreche beide verbunden aus, so lauten sie sa. Sprecht es nach! Nun aber setze ich den Laut s hinter das a, dann lauten sie as. Nun nehmen wir die Laute a und l. Einzel gelautet. Verbunden, l vorn, l hinten u. s. w.

Weiter als auf einsylbige Wörter selbst auf dreilautige braucht man diese Uebung nicht auszudehnen, weil das Kind unterdessen zu dem Gebrauche der Zeichen (Buchstaben) reif geworden ist. Auch ist es nicht nöthig mit Sylben ebenfalls synthetisch zu verfahren, obwohl eine solche Uebung unter Umständen Nichts schadet.

B. Stufe der Buchstaben-Kenntniß, soweit Buchstab und Laut übereinstimmen. Also Auswahl der leichtesten Buchstaben, Verbindung schon der zwei ersten zu einer Sylbe und allmähliche Herbeiziehung der übrigen, um Zwei- und Dreigruppen ohne Bedeutung zu bilden. Anfangs nur Dehnung, dann auch Schärfung, aber die Tonlosigkeit, welche nur in mehrsylbigen Wörtern vorkommt, noch unbekannt.

a. a, f; af, fa. Nach der Schreiblese-Methode statt Dessen:
   i, n; in, ni.

b. i, l; if, fi; al, la; il, li; fl, lf. Nach der Schreibl.-M.
   im, mi; en, ne, em, me u. s. w.

c. o, r; or, ro; ol, lo; ri, ir; ra, ar; of, fo; rf, fr, rl.

d. u, n; un, nu; ur, ru; on, no; in, ni; an, na; ul, lu; uf, fu; fn, nf, rn.

e. e (dumpf), ſ; ſe, eſ; ne, en; er, re; el, le; ef, fe; ſu, uſ; oſ, ſo; iſ, ſi; aſ, ſa; rſ, ſr; lſ, ſl; ff; nſ, ſn.

f. Leichteſte Dreigruppen: faf, fif, foſ, fuf, fef; lal, rar, nan, ſaſ; ꝛc. fal, laf; ſer, reſ ꝛc; fla, fro ꝛc.

g. Geſchärfte Dreigruppen. Mündliche Erklärung der Schärfung an Beiſpielen wie: Aal all, ſohl ſoll, lahm lamm u. ſ. w.

Leſeſtoff: aff, iff, off, uff, eff; all, orr, unn, eſſ, nebſt den Kontraſten af, if ꝛc. or, un ꝛc. — Ferner: alſ, anſ, arſ, anf, alf, arf ꝛc. indem immer erſt die Zweigruppe gebildet und geleſen und dann der dritte Buchſtab und Laut zugeſetzt wird.

h. Hinzunahme aller leicht unterſcheidbaren nicht doppelſinnigen und nicht orthographiſchen Buchſtaben, alſo: m, t (oder d), b (oder p) k (das doppelte kk), z (das doppelte zz); å, ö, ů. Mit dieſen 18 Buchſtaben Bildung von Zwei=, dann Drei=, dann Vier=, ſelbſt Fünfgruppen.

Leſeſtoff:

ma, mal, mall, malſ; am, amm, lamm, larm; rm, orm, form; ꝛc.

ta, at, att; matt, mitt, mett; mt, amt, ſamt; ſt, iſt, miſt; ꝛc.

ba, ab, abb; bat, tab, tabb; br, bra, brat; bl, blu, blut, blum; blo, blon, blont; ꝛc.

ki, ik, ikk, bik, bikk; ni, nik, nikk, nikkt; kn, kna, knab; kno, knob, knobb, knobf; ꝛc.

zu, uz, uzz; zuk, zukk, kuz, kuzz, kurz; lz, alz, ſalz; olz, tolz, ſtolz. ꝛc

åz, åzz; ſåzz, fåzz, fråzz, (Kontraſt a frazz) ꝛc.

öt, ött, mött, möſt, fröſt, (Kontraſt o) ꝛc.

ůk, ků, kůn, kůnn, krůn, (Kontraſt u) ꝛc.

i. Wörter=Leſen mit allmählicher Hinzunahme der Buchſtaben: h, w, j, ch, ſch, g (als harter Anlaut), au, ai (zugleich ſtatt ei, wo die Ausſprache ihm ähnelt) ei, eu. Alle Wörter ſind einſylbig und werden durch Anwachſen aus einer Zweigruppe gebildet.

Leſeſtoff: ha, han (ſoviel als hahn), hant; hu hun, hunt; ꝛc.

wo, wor, worr, wort; wu, wur, wurſt; ꝛc.

ja, jar, ju, jud; ja, jaſt ꝛc.

ach, nach, nacht; uch, kuch', buch, fluch ꝛc. (aber auch geſchärft ohne Verdopplung) ach, bach; mach, macht; ich, mich, nicht, licht ꝛc.

ſcho, ſchon, ſchön; ſchu, ſchul, ſchult, ſchutt.

Ohne Verdopplung geschärft in: osch, rosch, frosch; asch, rasch; isch, fisch, frisch; usch, husch, huscht; irsch, hirsch; ꝛc.

gu, gut, gurt; ga, gar, garn; gi, gisch, gischt; go, gott; gla, glas; gra, gras ꝛc.

au, aus, maus, schmaus; auch, bauch, brauch; bau, baum, blau, brau, braun; aum, schaum, traum ꝛc.

ai, mai, main, mainz; sai, sait; hai, hain, haid. ꝛc.

ei, sei, eis, seit, leis, leist; wei, wein, weint, weis, weist, weil, weich, weicht ꝛc.

eu, neu, scheu, reu, treu; eul, euch, beul, feucht ꝛc.

C. Orthographische Stufe (orthoepische). Herbeiziehung der orthographischen Buchstaben und sonstigen Laute. Unterscheidung der doppelten Laute eines Buchstabens und der ähnlichen Laute. Als Vorbereitung Kenntniß der zwei- und vielsylbigen einfachen Wörter, also der Betonung. Künstliche Dehnungs- und Schärfungszeichen. Später Kenntniß der Zusammensetzung der Wörter und des mittleren Tons. Großes Alphabet, Kenntniß des Dingworts.

Lesestoff: aber, über, esel.

a. Mündliche Belehrung über Betonung. Hoher Ton und Tonlosigkeit in Kontrasten z. B. Gebet, Gebot, Besen, besehn, Ostern, o Stern, Arme, Armee, Leben, lebendig, Fersen, versehn; gestern, gestirnt; ersten, erstehn; besten, bestehn ꝛc.

b. Unterscheidung des dumpfen und des offenen e; erst mündlich, dann an Lesestoff. In tonlosen Sylben ist der Unterschied wenig bemerklich.

Lesestoff: ber', ser, fern, sel, sell, ker, kern, kerl, scher', schelm, sel', selbst, wer, wenn, gern, kle, klekf, schne, schnell ꝛc.

c. Zweisylbige Wörter. Mündliche Vorbereitung. Sylben werden isolirt gegeben und dann zusammengesetzt. Z. B. er-be, le-sen, we-der.

Lesestoff: aber, über, esel, alle, ofen, hören, atem, besuch, ersazz, schade, verlust, verdekk, betel ꝛc.

d. G lautet am Ende der Sylben wie ch.

Lesestoff: weg, werg, berg, tag, talg, trag, jagt (Jagd) ꝛc. könig, rettig, wenig, essig, selig, gütig, gnädig ꝛc.

e. G lautet im Anfang einer tonlosen Sylbe fast wie j.

Lesestoff: gebet, gebit, gewer, gesezz, gewinn, gegen, wegen, tage, wagen, bogen, morgen ꝛc.

f. Künstliche Dehnung durch Verdopplung des Vokals aa, ee, oo.
Lesestoff: saat, waare, baar, schaar ꝛc.
beere, scheere, scheel, seele, meer, leer ꝛc.
moos, loos, schoos, boot ꝛc.

g. Künstliche Dehnung des i durch angehängtes e.
Lesestoff: nie, sie, knie, krieg, sieben ꝛc.

h. Künstliche Dehnung durch h.
Lesestoff: kahl, mahlen, rahm, rahmen ꝛc.
mehl, sehr, gewehr, geschehn, gehn ꝛc.
ihn, ihre, ihrige ꝛc ohne, ohren, ohm, dohle ꝛc uhr, fuhre, ruht, schuh ꝛc ähren, wählen, öhrchen, röhre, rühren, fühlen ꝛc. rauh, sieh, befiehlt ꝛc.

I. Buchstaben mit ähnlichem Laut: p, d neu; i, ü; eu äu; ai, ei; g, ch; j, g; k, g; zur weiteren Uebung.
Lesestoff: paar, baar; pein, bein; pass, bass; pest, post, passen, plage, prellen ꝛc das, durch, dann, tanne, doch, tochter, dach, tag, duzzend, daube, taube ꝛc. tier, türe, bier, gebühr; leute, läuten; heute, häute; heide, haide, mais, meise, mäuse; nagen, nachen; jetzt, ergötzt ꝛc.

k. Rein orthographische Buchstaben: v, ph, th, rh, s, ß (gleich s).
Lesestoff: vater, vetter, vieh, viele, veilchen, verlust ꝛc. epheu, adolph, rudolph, sopha, philipp ꝛc. thor, thöricht, theil, theilung, reichthum, heimath ꝛc. rhein, rheinisch ꝛc. maus, kreis, wespe, haspel, knospe, lieschen ꝛc. groß, größer, fließend, schließen ꝛc.

l. Besondere Zeichen für Doppelkonsonanten ck, tz, ss, und am Ende ß.
Lesestoff: lack, locken, trocknen ꝛc. katze, kratzen, schwätzer ꝛc. offen, öffnen; wasser, wässern, naß, nässe, wäßrig, wildniß ꝛc.

m. Besonderes Zeichen für st. Aussprache des st=scht im Anlaut einer Stammsylbe. Gleiche Aussprache des sp und sk.
Lesestoff: mist, mästen, gestern ꝛc. stellen, stolz, strack, strecke; durst, kunst, erst, stirbst ꝛc. spät, sporn, spalten, spannst, gespenst; stöpsel, haspelst ꝛc. sklave, skorpion, skelett ꝛc.

n. Veränderung des Lautes bei dem Zusammentreffen mit anderen: ng, nk (nasal), chs = ks, gs = ks; qu = kw.
Lesestoff: bang, bank, lang, länger, link, lenken, senkung, jüngling ꝛc. wachs, wachsen, sechs, flugs, fuchs, eidechse, lugsen ꝛc. quer, quelle, qualm, quaken ꝛc.

o. Die fremden Buchstaben x, y, c = z vor e i ä ö, sonst wie k; ch = k im Anfang der Wörter vor Konsonanten vor a, o, u; ti vor Vokalen = zi.

Lesestoff: art, axe, bux, hexe, text ꝛc. zephyr, ysop, hyazinte ꝛc. centrum, ceder, centner, cither, cisterne, cirkuliren, cäcilie, cölibat, canton, cadet, cabinet, contract ꝛc. chor, christ, christoph, christian, echo ꝛc. portion, nation ꝛc.

p. Ausnahme von der Regel für Dehnung und Schärfung: z. B. art, bart, zart, erde, pferd, mond, wüste, trösten; umgekehrt: in, ab, ob, mit, hat, viertel, grob ꝛc.

q. Großes Alphabet, Kenntniß der Dingwörter und des Punktums.

r. Kenntniß des lateinischen Alphabets.

Die ganze orthographische Stufe ist übrigens von Schreibübungen begleitet, selbst dann, wenn der Anfang mit Druckschrift gemacht war. Auch wird je länger je mehr auf das Verständniß der gelesenen Wörter gesehen, so daß die folgende Stufe, die des Verständnisses und Behaltens ganzer Sätze und Stylstücke, dadurch vorbereitet ist.

[1] Die Schreiblese-Methode paßt vorzugsweise in Armenschulen und auf das platte Land, wo der Körper dem Geist vorauszueilen pflegt. Anleitung dazu geben Wurst, Ausführliche Anleitung zum Schreiblese-Unterrichte. Reutlingen, 3. Aufl. umgearbeitet von Fohmann, 1846 (48 kr.). Dazu „16 Wandtafeln," 2. Aufl. Reutlingen 1845 (2 fl. 6 kr.). Dazu Handfibel (9 kr.). Wangemann Hülfsbuch für den Sprach-, Schreib- und Lese-Unterricht. 2. Aufl. Langensalza 1846 (27 kr.). Ludwig Erstes Lesebuch, 2 Abth. Baireuth, 1845 (12 kr.) Schulz, D. Anweisung zum Unterricht im Lesen 2. Aufl. Berlin, 1845 (27 kr.). Graßmann, Sprachbildungslehre für Deutsche, 3 Thle. Berlin, 1830, (5 fl. 6 kr.); erstreckt sich viel weiter als über die ersten Anfänge, ist aber auch für höher Gebildete befriedigend. Scholz, Der Sprach-, Schreib- und Leselehrer. Halle, 1827 (27 kr.). Stern, Lehrgang des Lautir-Unterrichtes. Karlsruhe, 1832; mit einem Lautir-Wörterbuche zusammen (54 kr.). Scherr, Elementar-Sprachbildungslehre. Zürich, 1831 (2 fl. 24 kr.). Hammer, Handfibel für den Schreiblese-Unterricht und die Rechtschreibung. 2. Aufl. Königsberg, 1845 nebst Anweisung zum Gebrauch. Interessant, obgleich nicht ganz praktisch ist: Braubach, Neues A B C als erstes Lese-Lehr- und Lernbuch. I. Lese-Lehrbuch, II. Lese-Lernbuch, Gießen 1846 (21 kr.) Jung Anleitung zur Ertheilung des Schreiblese-

Unterrichtes, Freiburg, 1845 (42 kr.) Stephani Fibel 82. Aufl. Harnisch Fibel 30. Aufl. u. s. w.

[2] Wer einmal sich für Wandtafeln zum Lautiren entscheiden will, dem mögen folgende zur Auswahl gestellt sein: Zerrenner (30) Wandtafeln. Magdeburg, 1824 (2 fl. 24 kr.). Scholz (16) Wandtafeln. Halle, 1828 (45 kr.). Winter, Vollständige Wandlesefibel. Weißenfels, 1838, 24 Tafeln (2 fl. 6 kr.). 18 Wandtafeln für Volksschulen. Mainz, 1825 (54 kr.). Schlez, Kleine A B C schule, Auswahl und Umgestaltung der gleichnamigen großen Wandfibel 2. Aufl. Gießen, 1846 (36 kr.). Dazu Handfibel für den Schüler (4 kr.). Das Beste ist, der Lehrer schneidet sie aus einander, und klebt sie sich in der Folge auf, welche ihm die beste scheint. Noch vorzüglicher sind dazu groß gedruckte Alphabete, wie z. B. erschienen sind: Friedberg bei Bindernagel, 1843 (36 kr.). Diese ersetzen auch die künstlichen und theuren Lesekasten. Man klebt sie auf Brettchen oder Blättchen von Pappdeckel auf; eine Leiste an der gewöhnlichen Wandtafel mit einer kleinen Vertiefung dient zum Aufstellen, ein Kasten mit einer Anzahl Gefächern zum Aufbewahren. Die Kinder sind dann ebenso gut selbstthätig als bei dem Schreiben, und man braucht nicht so lange auf der ersten Stufe zu verweilen als bei der Schreiblese-Methode.

[3] Als erste Lesebücher verdienen empfohlen zu werden: Burgwardt, Erstes Schul- und Bildungsbuch für Volksschulen, Altona, 1841. Schaffnit, Deutsche Handfibel. Darmstadt, 1841 (7 kr.), woran sich dessen Lehr- und Lesebuch für die mittleren Klassen. 1842 (15 kr.) anschließt, freilich etwas zu sehr nach moderner Grammatik eingerichtet, aber sonst voll Einsicht. Junker, Lesebüchlein für untere Elementarklassen. Essen, 1835. (14 kr.). Desselben Lese- und Lehrbuch für mittlere Elementarklassen. 1835. 1. Abth. 18 kr., 2. Abth. 45 kr. Diesterweg, Schul- und Lesebuch, Crefeld, 1836, 4 Aufl. (18 kr.); dazu eine Anleitung zum Gebrauche ꝛc. 2. Aufl. 1836 (54 kr.). In stufenmäßigem Fortschreiten folgt von demselben Verfasser Lese- und Sprachbuch für mittlere Schulklassen. 3. Aufl. Essen, 1837 (36 kr.). Scholz, Kleiner Schreib- u. Leseschüler. Halle, 1827 (18 kr.). Daran schließt sich der Leseschüler. 1. Thl. Halle, 1832 (9 kr.); 2 Thl. (27 kr.). Wurst, Das erste Schulbuch für die unterste Klasse der Elementarschulen. 1 Thl. Das elterliche Haus; 11. Abdruck, 1842 (18 kr.); 2 Thl. Der Wohnort. 4. Abdr. 1843 (27 kr.). Winter, Der kleine Elementarschüler 2. Aufl. Leipzig, 1845 (11 kr.). Gläser, Leseschule 8. Aufl. Hannover, 1845. (18 kr.) Schulze, G. C., Legographologie. 2. Aufl. Leipzig, 1830 (45 kr.). Dessen Erstes Uebungsbuch für Leseschüler, und Wandtafeln zur Erleichterung der ersten Leseübungen. Leipzig, 1838 (2 fl. 6 kr.). Dreßler, Anleitung zu einer naturgemäßen Behandlung des Elementarunterrichtes

im Lesen und Rechtschreiben. Leipzig, 1836 (54 kr.). Doch gehören alle diese Lesebücher eigentlich mehr zu der mittleren Leselehre als zu der niederen.

§. 6. Die mittlere Leselehre.

Nachdem das Kind mechanisch lesen gelernt hat, also Buchstaben in Laute umzusetzen und die Laute zu einem Worte zu verbinden vermag, so gilt es den höheren Zweck: Das Verstehen der schriftlich bezeichneten Gedanken zu erreichen. Verständniß der Schriftsprache ist also die Aufgabe. Nun läßt sich diese Stufe zwar nicht in der Weise von der vorhergegangnen absondern, daß man eine Zeit lang rein mechanisch lesen ließe und von einem bestimmten Tage an nur nach Verständniß des Inhaltes strebte, Das widerspräche dem Gesetz der Stetigkeit. Vielmehr müssen die Uebungen mit beweglichen Buchstaben, namentlich mit geschriebenen, noch eine Zeit lang neben dem Lesebuche fortlaufen, dasselbe ergänzen, die besonderen Schwierigkeiten wegräumen, namentlich auch der Rechtschreibung dienen, so wie auch umgekehrt schon während der elementarischen Leseübungen auf das Verständniß eine vorbereitende Rücksicht zu nehmen ist. Allein vorwaltend wird bei dem Gebrauche des Lesebuchs, zumal des ersten, doch das Streben nach Verständniß sein. Auch wird dieses Streben bei der höheren Stufe, der Bildung des schön-Lesens keineswegs in den Hintergrund treten dürfen, weil ohne richtiges Verständniß keine Schönheit möglich ist. Es fragt sich nun, wie ist der Unterricht einzurichten, daß der Schüler allmählich befähigt wird, eine beliebige ihm vorgelegte Schrift mit selbständigem Verständniß zu lesen? Die Antwort ist: durch den Gebrauch zweckmäßig eingerichteter und angeordneter Lesebücher, und zweitens durch deren pädagogische Behandlung. Der Zweck des ganzen Schulunterrichts, gleichviel ob in der Volksschule oder in dem Gymnasium, würde nicht erreicht sein, wenn die Schüler zu einem solchen selbständigen Lesen, welches die Grundlage aller Fortbildung ist, nicht gelangt wären. Nur daß natürlich der Kreis der Lektüre für das Volk ein weit engerer sein muß, als für die höheren Stände. Wahr ist übrigens, daß der Unterricht in den höheren Schulen, welcher fremde Sprachen in sich einschließt, von selbst so viele Uebungen des Verständnisses in sich einschließt, daß es oft keiner ausdrücklichen Veranstaltun-

gen bedarf, um verständige Leser heranzubilden. Sicherer, gründlicher und umfassender würde jedoch allenthalben das Ziel erreicht werden, wenn ein methodischer Leseunterricht die zufälligen Bildungselemente in sich vereinigte und ordnete. Und zwar müssen in diesem Leseunterrichte zugleich die ausdrücklichen Gedächtnißübungen größtentheils mit aufgehen. Denn Was der Mensch lies't, das will uud soll er meistens auch behalten; in der Schule vollends ist ein Lesen zur alsbaldigen Vergessenheit ein Unding. Deßhalb darf aber auch Nichts zum Lesen geboten werden, was nicht lesens- und behaltenswerth ist. Schriftliche Uebungen mögen immerhin nach augenblicklichem Gebrauche wieder ausgewischt und blos um des formalen Nutzens willen angestellt werden, allein das Gedruckte, das im Buch Enthaltene sollte immer in gewissen Ehren stehen und mindestens das Lesebuch nicht einer Zeitung gleich geachtet werden. Vollends in den niederen Schulen, wo äußerliche Verhältnisse die Anschaffung mehrerer Lesebücher nach oder neben einander verbieten, muß dem einzigen Schulbuche außer Bibel und Gesangbuche, ich möchte sagen, eine gewisse Heiligkeit zukommen. Das heißt, es soll dieses Buch eine solche Schatzgrube an Inhalt und Form sein, daß es dem Lernenden niemals gleichgültig werden kann. Freilich kann der Natur der Sache nach ein Kind nicht viele Jahre hinter einander mit seinem Lesen auf dieses eine Buch beschränkt bleiben. Die geistige Regsamkeit würde durch die Eintönigkeit erdrückt und der Zweck des selbständigen Verständnisses der Schriftsprache nicht einmal erreicht werden, weil ja doch die ganze Schriftsprache nicht in einem einzigen dürftigen Bändchen enthalten sein kann. Es müssen also Hülfslesebücher oder was gleichbedeutend ist, Vorlesebücher neben den eigentlichen Lesebüchern gebraucht werden. Die Letzteren sind dann im Besitze jedes einzelen Kindes und bilden den Kern des Lesestoffs. Die Ersteren brauchen nur in einem oder einigen Exemplaren in jeder Schule vorhanden zu sein, und ergänzen nach Stoff und Form das Hauptlesebuch, indem sie zugleich die Schüler an das Vorlesen und Auffassen des Vorgelesenen gewöhnen, mithin der Fortbildung nach der Schulzeit die Bahn brechen. Denn daß durch das still - für-sich - Lesen in der Regel nicht viel Gutes ausgerichtet wird, liegt in Beispielen aller Art zu Tage.

In ökonomisch nicht beschränkten Schulen ist es gewiß nicht Zuviel

gefordert, daß jede Klasse ihr eignes, organisch mit den früheren und späteren verbundenes Lesebuch besitze, und daß dabei zunächst an die natürliche, also aus einem Jahrgang bestehende Klasse gedacht wird, versteht sich eigentlich von selbst. Die höheren Klassen können statt eines eigens dazu verfaßten Lesebuchs auch sehr wohl einen guten Schriftsteller lesen, gerade wie die Kenntniß der fremden Sprachen aus stufenweise verbundenen Lesebüchern und Autoren geschöpft wird. Eine solche Reihenfolge von Lesebüchern existirt nun vielleicht noch nicht, weil in den Gymnasien der ganze Leseunterricht als untergeordnet betrachtet wird, Real- und Töchterschulen aber noch zu sehr mit ihrer vollständigen Organisation zu thun haben, um sich nicht mit ihren Hülfsmitteln an fremde Anstalten anzulehnen. Sie wird aber sicherlich erscheinen, wenn sich die Pädagogik mehr in das praktische Leben durchgearbeitet haben wird.

Reichlichere Versuche sind in Lesebüchern für die Volksschule gemacht worden, wo das Bedürfniß auch viel dringender ist, weil erstens das Lesebuch nicht durch fremde Sprachen unterstützt wird, zweitens aber die Schriftsprache selbst einen gewissen Grad von Fremdheit hat. Ohne Lesebuch würden die Schüler gar keine richtigen Anschauungen der Schriftsprache erhalten, da die mündliche Rede der umgebenden Personen mit der Schriftsprache geradezu kontrastirt, die des Lehrers aber auch dieselben nur höchst unvollkommen ersetzen könnte, die Bibel aber, welche noch daneben steht, unter allen Lesebüchern die jetzige Schriftsprache am ungeeignetsten repräsentirt. In der Volksschule muß das Lesebuch Mittelpunkt des gesammten Sprachunterrichtes werden, gerade so wie nach der Ruthardtischen Methode die Stoffsammlung in fremden Sprachen. Eben darum dürfen auch nicht zu viele nebengeordnete Zwecke die Freiheit des Verfassers eines Lesebuchs noch mehr beschränken, als durch die ökonomischen Rücksichten schon geschehen ist. Wir wollen gerade darum, weil hier in der Volksschule die Aufgabe des Lesebuchs die schwierigste ist, die Eigenschaften desselben näher betrachten, überzeugt, daß die Forderungen an Lesebücher höherer Schulgattungen sich leicht daraus entwickeln lassen.

Zuerst wird es unerläßlich sein, zwischen das Lesebuch der höheren Klassen und die beweglichen Buchstaben des Lautirens oder die dasselbe vertretende Fibel ein elementarisches Lesebuch einzuschieben. Ein

einziges Buch für den ganzen Kursus von 6 oder 7 Jahren würde gar nicht ausführbar sein, weil Kinder von 8 und von 13 Jahren auf gar nicht vereinbaren Stufen der Sprachentwicklung stehen. Auch in den am wenigsten günstig organisirten Schulen gibt es wenigstens zwei gänzlich getrennte Klassen. Für jede derselben fordern wir ein besonderes Lesebuch, aber so, daß das erste das zweite genau vorbereitet, so wie es selbst sich an den Lautir-Unterricht sorgfältig anschließt.

Dieses erste oder elementarische Lesebuch beginnt natürlich mit dem Leichtesten, was die Schriftsprache bietet: mit einfachen Sätzen anschaulichen Inhalts, und um auch äußerlich das Lesen zu erleichtern, so sind die Buchstaben groß, der Zeilen nicht allzu viel auf einer Seite. Ist aber der Inhalt anschaulich, so sei er doch weder läppisch, noch zerstückelt, er muß sich auch später noch mit Interesse lesen und nachahmen lassen. Die Lesebücher nach grammatischen Kategorien sündigen gemeiniglich gegen diese beiden Forderungen. Sie bringen Sätze, denen man das Gemachte und Gesuchte ansieht, meist ohne Zusammenhang, und als stylistisches Ganze gar nicht lesbar. Man sollte doch bedenken, daß grammatische Beispiele mündlich, durch Vorschreiben, Diktiren oder sonst noch den Schülern mitgetheilt werden können, das Lesebuch dagegen ist durchaus kein Platz für solche Schöpfungen des Augenblickes. Der Lehrer mag sich eine Beispielsammlung zur Hand halten, damit er nicht gar zu Absurdes vorbringt, das Lesebuch verschone man aber mit Material, das der Lehrer zur Erläuterung des Gelesenen herbeizuschaffen hat, mit fragmentarischen Sätzen oder gar mit Aufgaben, die nach einmaliger Lösung alles Interesses baar sind. Alle grammatischen Erscheinungen sollen sich in dem Lesebuche darstellen, aber nicht in logischen Reihen, sondern an von dem Inhalte gebotenen Stellen. Die einfachen Sätze des ersten Lesebuches sollen sich also um ein bestimmtes, dem Kinde interessantes Thema reihen und für jetzt zu einer stylistischen Nachahmung, für die Zukunft auch vielleicht noch zu einer eben solchen Umarbeitung eignen. Nur wenn das Kind mit steigendem Interesse nach dem Verständniß des Inhaltes strebt, wird sich derselbe ihm vollständig erschließen. Das Verweilen bei einem Lesestück, um tiefer in das Verständniß einzudringen, darf ihm nicht als etwas Willkürliches und Langweiliges, sondern als natürlich und nothwendig erscheinen. Und gern muß es dahin zurückkehren und am Schlusse einer Periode den Inhalt seines Lesebuchs,

wo nicht völlig doch annähernd auswendig wissen d. h. zum geistigen Eigenthum gemacht haben. Daraus folgt, daß der Stoff des ersten Lesebuches im Wesentlichen kein anderer sein darf, als der des Anschauungs-Unterrichtes, d. h. die eignen Anschauungen in eine anziehende sprachliche Form gebracht. Durch das Lesen soll ja nichts Fremdes eingetrichtert, sondern nur das in dem Menschen Vorhandene geweckt und geformt werden. Natürlich kann Dies nicht geschehen, ohne die Begriffs-Sphäre des Lernenden beständig zu erweitern. Eine gewaltsam herbeigezogene Moral, eine greisenhafte Klugheit befriedigt den kindlichen Geist so wenig, daß gerade eine Abneigung gegen solche Schulmeisterei und eine Spaltung zwischen Schule und Leben entsteht. Darum sind wenige hier und da eingeflochtene religiöse Andeutungen weit wirksamer, als ganze Schaaren von Sprüchen und Predigtstellen. Das Lesebuch ist ja — Das fühlt selbst ein Kind — des Lesens und nicht der Religion wegen da, welche gerade dadurch, daß man ihrem Unterricht eine gewisse Weihe gibt, alle sprachlichen und historischen Erörterungen fern hält, am tiefsten greift und am nachhaltigsten wirkt.

Das elementarische Lesebuch mag, wenn es nicht wieder in getrennte Kursus zerfällt werden kann, auf höchstens drei Jahre berechnet sein. Länger beibehalten erscheint es kindisch und stumpft die Lust ab. Natürlich darf es für einen so langen Zeitraum einen nicht allzu spärlich abgemessenen Inhalt bieten. Fünf Druckbogen als durchschnittliches Pensum für ein Jahr ist gewiß nicht übertrieben gerechnet. Ist es dürftiger, so kehrt das Nämliche zu oft wieder, und es geht wie bei den Liedern, die zu oft gesungen werden, auch die schönsten kommen Einem zuletzt wie Gassenhauer vor. Gedichte dürfen nur wenige und höchst leichte in das erste Lesebuch eingeflochten sein, denn die gebundene Rede ist dem Kinde theils zu schwer zu verstehen, theils eignet sie sich nicht zum Nachahmen. Und doch muß sich zuerst einmal die regelmäßige Schriftsprache als Norm einprägen, ehe man das Abweichende einmischt, sonst wirrt sich Alles durcheinander. Aus demselben Grunde sind unedle Ausdrücke in dem ersten Lesebuche noch sorgfältiger zu vermeiden als in dem zweiten.

Für dieses zweite Lesebuch gelten im Allgemeinen dieselben Grundsätze, wie für das erste, nur daß die fortschreitende Entwicklung des Denkens und der Sprachkenntniß in einigen Stücken größere Freiheit gestattet, umgekehrt aber auch neue Rücksichten auflegt. Auch der

Inhalt dieses Lesebuchs soll durchaus von dauerndem Interesse sein, kein einziges Stück darf sich selbst zur Vergessenheit verurtheilen. Anschaulich soll Alles sein, aber darum nicht gerade aus der eignen Anschauung entnommen, es reicht hin, wenn es sich leicht an dieselbe anschließt. Ein zusammenhängender, streng belehrender Stoff wäre wegen der in der Volksschule nothwendigen Zeitersparniß wünschenswerth, allein die Mannigfaltigkeit der Form ließe sich dann zu schwer erreichen. Und doch ist diese Mannigfaltigkeit eine unerläßliche Bedingung, wenn der Zweck: Verständniß der Schriftsprache festgehalten werden soll. Nicht blos stylistische Mannigfaltigkeit, sondern auch lexikalische muß in dem Lesebuch erstrebt werden. Es bildet ja den gesammten Sprachschatz des Schülers, auf welchen mit Sicherheit gerechnet werden darf. Es darf sich also nicht auf einem engen Felde herumtummeln, wo nur wenige Begriffe und Wörter vorkommen. Es muß vielmehr Alles berühren, was in der künftigen Lektüre am leichtesten begegnen wird. Folglich darf es auch die Fremdwörter nicht meiden, sondern gerade an Stellen herbeiziehen, wo sie sich von selbst oder wenigstens mit leichter Nachhülfe erklären. Das Lesebuch soll ja auch die meisten orthographischen Anschauungen gewähren. Wie wäre Dies möglich, wenn es sich auf ein schmales Sprachfeld beschränkte? Aber umgekehrt würde ein buntes Allerlei, vielleicht auch von den verschiedensten Verfasser herrührend, eine stylistische Unsicherheit, eine logische Laxheit und ein Haschen nach Neuem begünstigen. Ueberhaupt muß die Rücksicht auf Unterhaltung der Schüler niemals so weit gehen, daß das Pikante und Aufregende vorherrscht. Darum sind romanartige Geschichten, auch die unschuldigsten, Scherzreden und komische Scenen nicht an ihrem Platz. Die Volksschule in ihrer knappen Zeit hat Wichtigeres zu thun. Was von moralischen und religiösen Artikeln in dem ersten Lesebuch gesagt ist, das gilt auch in dem zweiten. Sie dürfen nicht vorherrschend, nicht gewaltsam herbeigezogen sein und müssen auch sprachliche Erörterungen vertragen. Das Uebrige gehört dem Katechismus, der Bibel-Erklärung, überhaupt dem Religionsunterrichte, nicht dem Lesebuche an. Am wenigsten sollten hohe religiöse Poesien in einen prosaischen und elementarischen Zusammenhang gebracht werden. Warum sollen sie denn nicht lieber dem Gesangbuche verbleiben?

Aus allen diesen Bedingungen ergibt sich, daß die Abfassung eines Lesebuchs für Volksschulen keine leichte Sammelarbeit, sondern ein

Werk der sorgfältigsten pädagogischen Erwägung ist, und daß der Verfasser selbst Hand anlegen und mindestens Dasjenige stylistisch umarbeiten muß, was seinem Zwecke nicht genau entspricht. Kurze realistische Exzerpte, kindische Lehrgespräche, moralisirende Erzählungen bilden sämmtlich keinen geeigneten Inhalt eines solchen Buches. Daß aber die Bibel um ihrer Heiligkeit willen und zugleich weil ihr Verständniß größtentheils über dem Kreise des kindlichen Fassungsvermögen liegt, sich zum Schullesebuch nicht eignet, darüber sind alle unbefangenen Pädagogen einig. Ein Lehrbuch der biblischen Geschichte ginge eher, wenn es nicht so eintönig und spracharm wäre und nicht zu leicht auswendig gelernt würde. Es muß also ein besonderes Lesebuch und zwar von nicht unbedeutendem Umfange in die Hände der Schüler gegeben werden. Da auf dieser Stufe rascher gelesen wird, so dürfte es nicht unter sechs bis sieben Druckbogen für jeden Jahreskursus bleiben.

Wie aber immer das Schullesebuch beschaffen sein mag, so bleibt die Behandlung desselben durch den Lehrer die schwierigere Hälfte der Aufgabe. Denn entspricht das eigentliche Lesebuch seinen pädagogischen Anforderungen weniger, so kann er ja durch Herbeiziehung von Vorlesebüchern zu Hülfe kommen.

Behandlung des Lesebuchs zum Zwecke des Verständnisses. Was zur Bildung des richtig-Lesens geschehen soll, ist größtentheils schon in der niederen Leselehre angegeben. Was zum schön-Lesen gehört, wird die höhere Leselehre aussprechen. Hier haben wir es nur mit dem Verständnisse des Gelesenen zu thun. Wir verlangen dabei zuerst möglichst stufenmäßige Anordnung des Stoffes. Gibt das Lesebuch selbst diesen Stufengang, desto besser; ist Dies aber nicht der Fall oder stimmt der Lehrer wenigstens nicht mit der Ansicht des Lesebuchs zusammen, so darf gleichwohl nicht das Schwerere vor dem Leichteren gelesen werden. Vielmehr hat der Lehrer sich vorher einen Plan zu entwerfen, nach welchem er das gegebene Lesebuch und die etwaigen Vorlesebücher benutzen will. Die Pagina's und Ordnungs-Nummern des Lesebuches dürfen darauf gar keinen Einfluß üben, der Lehrer hat zu bestimmen, aber freilich auch sich darauf vorzubereiten. Die Methode der Trägheit, wornach unter den Schülern der folgende und in dem Buche das folgende Stück ihres Aufrufs gewiß waren, sollte jetzt für veraltet gelten. Könnte die Anordnung der Lesestücke vollkommen lücken-

los geschehen, so müßte jedes vorhergehende dem folgenden zur Erklärung dienen. Da jedoch eine solche Lückenlosigkeit höchstens denkbar, aber nicht ausführbar bleibt, so soll der Lehrer die bedeutenderen Lücken durch mündlichen Vortrag ausfüllen, d. h. die Einleitung in jedes zu lesende Stück, welches nicht durch sich klar ist, vorausschicken. Ehe das Kind anfängt zu lesen, soll es wissen, wovon es lesen wird. Es ist lächerlich, wie in vielen Schulen geschieht, die Ueberschriften der Lesestücke wegzulassen, während gerade darauf ein besonderes Gewicht zu legen ist. Der Schüler soll mit Aufmerksamkeit, wo möglich mit Spannung lesen, diese muß der Lehrer erregt haben, ehe das Lesen beginnt. Allein auch die Schwierigkeiten, welche die Spannung unterbrechen würden, sollen zum voraus beseitigt sein. Wenigstens Was zum nothdürftigsten Verständniß gehört, soll dem Lesenden vorher mitgetheilt sein, nicht erst nachkommen, nachdem der beste Eindruck verwischt ist. Es sind gewissermaßen die Vokabeln, welche in fremden Sprachen der Schüler vorher in einem Wörterbuche aufschlägt, welche aber beim Lesen in der Muttersprache der Lehrer durch seine Erklärung ersetzt. Jedenfalls hat der Letztere jedes neue Lesestück an die bereits vorhandenen Anschauungen oder früher Gelesenes anzuknüpfen und dadurch das Verständniß einzuleiten. Es ergibt sich aber freilich auch daraus, Was von Lesestücken zu halten ist, welche mit dürren der Erklärung bedürftigen Begriffen überfüllt sind.

Ein drittes noch wichtigeres Erforderniß ist deutliches und richtiges Lesen, wenn das Gelesene verstanden werden soll. Da in Schulen ja immer laut gelesen wird und wegen der Theilnahme aller Schüler und wegen der Korrektur des Lehrers gelesen werden muß, so hat der Lesende die Verpflichtung, laut genug zu lesen, um von Allen gehört zu werden. Das lispelnde vor sich hin Lesen ist eine Unart, welche sich von Generation zu Generation fortpflanzt, aber sowohl der Schönheit als dem Verständnisse Eintrag thut. Das kreischende, noch unschönere Lesen hindert wenigstens das Verstehen nicht. Der Lehrer hat durch Ermunterung und Beispiel dahin zu wirken, daß hinlänglich deutlich und ausdrucksvoll gelesen wird, so daß der Vorlesende allgemein verstanden wird und daß die Richtigkeit weder durch Verwechselung von Buchstaben und Lauten, noch auch durch ungeeignete Pausen, wo nicht gar durch Stottern leidet. Nicht minder sind die Schüler von dem monotonen

Eilen zurückzuhalten, wenn man auch von aller Schönheit absehen wollte. Kurz Was gelesen wird, um von einer ganzen Klasse aufgefaßt zu werden, das muß zuvörderst so ausgesprochen sein, daß die Auffassung daran keine Hindernisse findet. Freilich haben die übrigen Schüler ebenfalls ihre Bücher vor sich und könnten der Aufmerksamkeit auf das Vorlesen ihres Mitschülers, wenn es blos auf Verständniß ankäme, überhoben werden. Allein einmal soll ja das Auffassen nach bloßem Vorlesen vorbereitet werden, zweitens fehlt die Kontrole für das Verständniß, wenn der Eine hier der Andere dort lies't, auch würde dem ganzen Leseunterricht die Exaktheit fehlen, wenn Jeder erst suchen müßte, wo sein Vorgänger aufgehört hat. Vielmehr muß die Aufmerksamkeit der Klasse so weit gehen, daß Alle augenblicklich einfallen könnten, wenn es der Lehrer verlangte. In der Regel zwar wird es dem Verständniß und der Schönheit günstiger sein, wenn zum Uebergang auf einen andern Schüler ein sprachlicher und sachlicher Abschnitt abgewartet wird. Ausnahmsweise muß es jedoch anders geschehen. Darauf ist aber streng zu halten, daß Wer das Lesen von einem Andern übernimmt, so weit zurückgreift, daß das Ganze verständig bleibt. Auch der Lehrer schiebe die nöthige Korrektur an passenden Stellen ein, nicht beliebig, nicht störend, aber auch nicht, wo der Fehler schon vergessen ist.

Soll verstanden werden, so muß der Geist der Schüler ganz bei dem Lesen sein, folglich auch der Geist des Lehrers. Zerstreutheit ist die Feindin jedes Verständnisses. Darum ist jede Langeweile zu vermeiden. Keine zu langen, keine zu schweren, keine zu eintönigen Lesestücke! daneben aber beständiges Eingreifen des Lehrers, um die Aufmerksamkeit zu erhalten. In den Elementarklassen wohl zwischendurch einmal die Aufforderung im Chor zu lesen, sonst Fragen, welche die Aufmerksamkeit und das Verständniß kontroliren. Die geeignetsten sind ohne Zweifel solche, welche sich lediglich an das Gedächtniß der Lesenden wenden, also Wiederholung einer Stelle, eines Ausdrucks, einer Beziehung verlangen. Sie halten am wenigsten auf, und können an jedes Kind, auch an das minder fähige gerichtet werden. Schwerere Fragen, welche sich auf den Zusammenhang des Ganzen beziehen, und welche Nachdenken erfordern, thue man erst am Ende eines Abschnittes und nachdem durch mehrmaliges Lesen der Zusammenhang auch wirklich eingeprägt sein kann. Denn der Lehrer darf schon aus Rücksicht auf die Kürze des

Lesebuchs sich nicht leicht mit einmaliger Lesung begnügen, er darf es aber auch nicht mit Rücksicht auf Verständniß und Schönheit. Selbst der Gebildete ist kaum im Stande, ein ihm unbekanntes Stück beim ersten Lesen vollkommen zu verstehen und in Folge davon richtig betont und ausdrucksvoll zu lesen. Wie viel weniger ein Kind, welches noch nicht wie er aus dem Anfange eines Satzes die Ergänzung desselben errathen, und darnach seinen Ton nehmen kann. Darum ist das erste Lesen eigentlich nur als eine Vorbereitung unter der Leitung des Lehrers anzusehen und kann ausdrücklich so genannt werden. Häusliche Vorbereitung führt leicht zu Fehlern, die nachher schwer wegzuräumen sind. Ist die Betonung schwierig, so ist es gut, wenn der Lehrer geradezu erst einmal vorlies't, Dies befördert nicht blos die Schönheit, sondern auch das Verständniß. Auch nachträgliches Vorlesen als Korrektur ist gut, jedoch unter der Bedingung, daß dann das Muster auch nachgeahmt werde und die Verbesserungen in das Bewußtsein treten. Die Gewohnheit des Nachlallens des Lehrers, wenn ein Kind zu Ende gekommen ist, blos um die Rede aufzufassen, verdient wie allenthalben, so auch bei dem Leseunterricht Tadel. Ist nun ein Stück annähernd richtig gelesen und dadurch im Wesentlichen verstanden, so folgt eine Erklärung des Einzelen, keineswegs ein breit-Treten alles irgend Erklärbaren, wie es die Ausleger mancher fremden Schriftsteller zu thun pflegen; sondern ein Hervorziehen und Beleuchten der Schwierigkeiten, welche bei oberflächlicher Betrachtung zu entgehen pflegen. Erfreulich ist es, wenn die Schüler durch ihre Fragen selbst darauf hinleiten. Und jedenfalls hat der Lehrer nicht nach seinen Einsichten und Interessen, sondern nach denen der Schüler den Maaßstab zu nehmen. Das Nächste und Bedeutsamste bleibt jedenfalls die sprachliche und logische Erklärung. Alle Beziehungen und Begriffsschattirungen müssen nach und nach kennen gelernt werden. Weit weniger kommt es auf die historischen Erörterungen an. Sie sind mehr als Zugabe zu betrachten. Die moralischen Beziehungen, wo solche sich ungesucht darbieten, dürfen natürlich nicht unaufgedeckt, aber unter keiner Bedingung ins Breite gezogen werden.

Was aber immer zur Erklärung beigebracht wird, so lasse man es nicht als bloßes Anhängsel sofort nach dem Gebrauche bei Seite liegen, sondern ziehe es als lebendiges Element in das gelesene Stück selbst

hinein. Dies geschieht erstens durch richtige Vertheilung der Erklärungen. Nicht zuviel an einem Platze. Man muß sich auch Etwas versparen können. Einiges ist einzuschieben, Anderes nachzubringen, Alles aber zu gehöriger Zeit zu wiederholen und zu prüfen. Auch muß mindestens eine Lesung des Stückes nach der Erklärung stattfinden, damit sich die größere Klarheit der Gedanken auch in der Richtigkeit der Darstellung zeige und der Gesammteindruck noch einmal wiederholt werde. Dies gilt nicht blos von Gedichten und das Gefühl ansprechenden Lesestücken, sondern in gewissem Grade von allen. Denn Was einer Auffrischung nicht fähig und würdig ist, das sollte überhaupt in der Schule nicht gelesen werden. Größere Stücke müssen zum Behufe solcher Behandlung in angemeßene Parthien getheilt werden.

Wenn es übrigens ein wünschenswerthes Ziel ist, jedes Lesestück bis zur Durchsichtigkeit verständlich zu machen, so ist es doch weit wichtiger, den Haupteindruck, welcher der Verfasser desselben beabsichtigte, nicht verloren gehen zu lassen, und läßt sich beides nicht vereinigen, so ist es besser Etwas an der Klarheit schwinden zu lassen, als an der Erregung des Gemüthes, zumal bei poetischen Darstellungen. Deßhalb ist es auch nicht rathsam, allzu kritisch zu verfahren, sondern lieber einen nicht ganz passenden Ausdruck des Lehrstücks passiren zu lassen, um den Schüler nicht zur Negation hinzutreiben [1].

[1] Lesebücher für die mittlere Stufe bald mehr sprachlich, bald mehr realistisch geordnet sind: Harnisch, Zweites Lese- und Sprachbuch 10. Aufl. Breslau, 1845 (40 kr.). Stern, Zweites Sprach- und Lesebuch für die Mittelschüler deutscher Elementarschulen 3. Aufl. Karlsruhe, 1842 (14 kr.). Dazu ein Leitfaden für den Lehrer: Lehrgang der ersten einfachen Satz- und Aufsatzübungen, Karlsruhe, 1840 (1 fl. 12 kr.). Ferner Drittes Sprach- und Lesebuch 3. Aufl. 1845 (18 kr.). Diesterweg, Schul-Lesebuch 1. Theil 7. Aufl. Bielefeld, 1843 (27 kr.), durchaus sprachlich geordnet. Dessen, Schullesebuch zweiter Theil, Crefeld, 1840 (36 kr.); nach dem Inhalt geordnet, bedeutend schwer, aber durch eine Anleitung zum Gebrauche erleichtert 1. u. 2. Thl. 1842 (54 kr.). Curtman, Lesebuch für die Stufe der Anschauung, Offenbach, 1845 (21 kr.). Scholz Lesebüchlein für Kinder von 6 bis 9 Jahren 2. Aufl. Breslau, 1843 (12 kr.); dann Lesebuch für Kinder von 9 — 11 Jahren, Breslau, 1845 (27 kr.); hierauf Lesebuch für die Jugend im Alter von 11 — 14 Jahren 2. Aufl. 1845 (45 kr.); reichhaltig, fast überfüllt, oft schwer. (Schulz, D.) Berlinisches Lesebuch. 5. Aufl. Berlin, 1844

(27 kr.); gemüthlich, für Mädchen geeignet. — Vogel, Deutsches Lesebuch für Schule und Haus, Leipzig, 1839 (36 kr.); mit vorherrschend religiöser Tendenz. Fischer, Lesestücke für die beiden oberen Abtheilungen der Volksschule, 2. Aufl. Darmstadt, 1843 (18 kr.). Lesebuch für preußische Schulen. 4. Aufl. Potsdam, 1844 1. Thl. (36 kr.); 2. Thl. (1 fl.); 3. Thl. (1 fl. 36 kr.); sehr mannigfaltig, fast zu bunt. Ritsch, Lesebuch für mittlere Elementarklassen, 3. Aufl. Aachen, 1845 (18 kr.), nach der Lese-Schwierigeit geordnet, vom katholischen Standpunkte aus. Dessen Lesebuch für obere Elementarklassen, Aachen, 1841 (30 kr.), wohlfeil. Scholderer, Erstes Lesebuch für Elementarschulen, 3. Aufl. Frankfurt 1845 (45 kr.). Sartorius, Lebensspiegel, Breslau, 1842 — 46 1. Abth. (30 kr.), 2. Abth. (1 fl. 3 kr.), 3. Abth. (1 fl. 24). Schwierig zu verstehen, von pietistischer Färbung. (Knodt) Lesebuch in Lebensbildern für Volksschulen, Darmstadt, 1846 (45 kr.); mannigfaltig, aber oft fernliegend.

Von den zahlreichen Realbüchern welche zugleich als Lesebücher dienen, nennen wir: Haas, Lesestücke, 3 Aufl. besorgt von Jäger, Stuttgart, 1845 (54 kr.); solid gearbeitet, doch etwas altfränkisch. Hepp, Vollständiges Lehr- und Lesebuch für Volksschulen, 2. Aufl. Mainz, 1845 (54 kr.); vom katholischen Standpunkte aus. Hempel, Der Volksschulenfreund 30. Aufl. Leipzig, 1845 (27 kr.). Wilmsen, Kinderfreund 179. Aufl. durchgesehen von Pischon, Berlin, 1845 (18 kr.); ein merkwürdiges Beispiel von Verbreitung! Schlez, Denkfreund bearbeitet von Sackreuter. 16. Aufl. Gießen, 1845 (45 kr.); trotz mancher Verbesserungen veraltet. Wagner, Handbuch des Wissenswürdigsten ꝛc. 17. Aufl. 1. Thl. Lesebuch, Spruchbuch, Rechnungsaufgaben, Darmstadt 1845 (24 kr.). 2. Thl. Naturkunde u. s. w. 16. Aufl. (36 kr.).

Beide Richtungen sind zu vereinigen gesucht in: Curtman, Das Vaterland, Lesebuch für die oberen Klassen der Volksschule. Darmstadt, 1846 (34 kr.).

§. 7. Die höhere Leselehre.

Die höhere Leselehre hat es mit der mündlichen Darstellung des Gelesenen zu thun, sie strebt nach der Fertigkeit, durch angemessenes Vorlesen in Anderen die nämlichen Vorstellungen und in der nämlichen Stärke hervorzurufen, als der Schreibende dieselben im Augenblicke der Abfassung besaß. Der Leser ist also in diesem Falle der Vermittler zwischen einem schriftlich Darstellenden und einem Zuhörenden. Es gehört folglich in gewissem Maaße die ganze Lehre von dem mündlichen Vortrage dahin, denn ob Etwas aus dem Gedächtniß oder aus einer Schrift

entnommen und Anderen mitgetheilt wird, Das macht im Wesentlichen nicht viel Unterschied. Da wir die Deklamation und das freie Reden nicht als besonderes Unterrichtsfach aufführen, so werden viele bei dem Vorlesen aufgestellten Bedingungen auch auf das Erstere zu übertragen sein.

Grundlage alles schön-Lesens sowie alles guten Vortrags ist eine genaue und wohlgebildete Aussprache. Auf diese ist also das nächste Augenmerk des Lehrers zu richten, und er hat schon frühe bei dem Lautiren dazu anzuhalten und mit seinem Beispiele voranzugehen. Das Kind muß vor Allem jeden Laut rein und völlig aussprechen können, ob und wo es dann anzuwenden sei, darüber kann noch verhandelt werden. Denn allerdings ist eine von der mütterlichen Aussprache allzu stark kontrastirende ein gefährliches Geschenk für ein Kind. Wenn nicht die ganze Umgebung an der vollkommneren Aussprache Theil nimmt oder das Streben darnach achtet, so entstehen leicht Spöttereien; das Kind bleibt auf halbem Wege stehen, spricht befangen, darum ungeläufig, Was viel schlimmer ist, als ungenau sprechen. Endlich hängen sich leicht noch sittliche Ausartungen an ein allzu gesuchtes Streben nach reinerer und darum auch vornehmerer Aussprache. Das Kind dünkt sich um dieses äußerlichen Vorzugs willen besser zu sein, als Andere, selbst als seine Eltern, und eine Verschrobenheit aller seiner Ansichten und Ansprüche wird allzu leicht die Folge davon. Alle diese Bedenken fallen bei dem Lesen in der Schule weg; denn zwischen Lesen und Sprechen bleibt ein hinreichender Unterschied, den der Lehrer ohne Schwierigkeit festhalten kann. Doch fordere man auch in der Aussprache anfangs nicht zu viel und nehme gehörige Rücksicht auf die Eigenthümlichkeiten der örtlichen Mundart. Vor Allem sollte der Lehrer selbst in diesem Punkte feststehen, und nicht bald so, bald anders vorsprechen, noch weniger aber der ausländischen Aussprache als solcher den Vorzug geben. Die mundartlichen Färbungen sind in gewissem Grade alle gleich berechtigt. Es gibt wohl eine ziemlich scharf bestimmte deutsche Schriftsprache, aber keine privilegirte Aussprache. Es ist lächerlich, wenn aus falschen Voraussetzungen die Süddeutschen alle norddeutschen Idiotismen nachahmungswürdig finden und die Kinder z. B. lehren wollen: sp laute allenthalben wie sp, und g gleiche in allen Fällen dem j. Das gehört mit zu der tadelnswerthen Geringschätzung des Eigenen im Vergleiche zu Fremdem. Es bleibt genug zu thun, wenn wir unbestreitbare

Nachlässigkeiten und Gemeinheiten der Aussprache verdrängen und das Vermengen lautverwandter Sylben beseitigen wollen. Darin sei man aber auch unerbittlich streng, denn wenn der Lehrer das für unrichtig Erklärte gleichwohl duldet, so verwöhnt er das Ohr und macht dasselbe für alle später vorkommenden Fehler stumpf. Es versteht sich jedoch von selbst, daß die Bildung der Aussprache nicht in besondere Stunden verwiesen werden kann, sie hat in dem Leseunterricht ihren Mittelpunkt, muß aber bei allen übrigen Gelegenheiten getrieben und gefördert werden. Nur treibe man diese Sorgfalt nicht so weit, daß man da, wo das Interesse an dem Inhalte überwiegt, z. B. in dem Religionsunterrichte, durch Sprachbemerkungen die Aufmerksamkeit ablenke. Der Lehrer muß seine Kritik auch unterdrücken und auf eine geeignetere Stunde aufschieben können. Uebrigens verlangt die Kunst der schönen Aussprache reichliche Uebung, frühen Anfang und konsequente Durchführung.

Die zweite Forderung an den Vorlesenden ist: Geläufigkeit. Was hilft buchstäbliche Richtigkeit, was Verständniß, was selbst Schönheit der Aussprache, wenn ungeregelte und ungehörige Pausen zwischen die Rede treten und vielleicht in Gewohnheit des Stockens, Dehnens und Stotterns übergehen? Man verzeiht weit leichter einige Inkorrektheiten, wenn nur der Fluß der Rede nicht unterbrochen wird; wie sollte Dies nicht ganz besonders bei dem Lesen der Fall sein, wo Besinnen nur bei den ersten Anfängern der Grund des Zögerns sein kann. Man lasse lieber von Anfang in langsamerem Tempo lesen, damit nur nicht unfreiwillige Pausen entstehen, die so gern in Gewohnheiten ausarten. Man wiederhole das nämliche Lesestück, den nämlichen Satz so lange, bis er ohne Stockung richtig gelesen wird. Aufängliches Darüberhinausgleiten straft sich später hart. Damit aber das Zusammengehörige geläufig und hinlänglich verbunden gelesen werden kann, so sorge man gleich in der ersten Zeit für angemessene Ruhepunkte. Also kurze, einfache Sätze, kleine Abschnitte und deutlich hervortretende Interpunktion! Denn die Interpunktion bildet für den Lesenden die Pausezeichen, welche zugleich dem Verständnisse und der Mannigfaltigkeit der Rede dienen. Die Pausezeichen wohl zu beachten, nicht darüber weg zu eilen, gehört mit zu den Mitteln des geläufig-Lesens, ihre tiefere Bedeutung jedoch, ihr Gehalt untereinander und in Beziehung auf den Ton läßt sich nicht eher darstellen, bis die Lehre von der Betonung

herbeigezogen oder beendigt ist. Noch ist eine Vorsicht anzuempfehlen: Laß nicht eher Verse lesen, bis die nöthige Geläufigkeit in Prosa erworben ist, weil die Einwirkung des Taktes sonst die Einhaltung der Pausen beeinträchtigt.

Die Schönheit vom Lesen hängt aber in der deutschen Sprache am wesentlichsten von der Betonung ab, welche sich innigst an das Verständniß anschließt. In anderen Sprachen gilt es als ein Verdienst, nicht (d. h. nicht scharf) zu betonen; unsere Sprache hat ihren charakteristischen Ausdruck in der entschiedenen Betonung irgend eines Theils jedes Sprachganzen. Die Betonung, d. h. die Hervorhebung eines Elementes vor den übrigen durch die Stimme ist, aber sowohl der Art als dem Gegenstande nach eine dreifache. Erstens die dynamische Betonung (der Akzent, die Schwellung der Stimme), zweitens die rhythmische (Betonung des Zeitverhaltes, Dehnung und Schärfung), drittens die melodische (Steigerung der Stimme, Tonwendung). Dem Gegenstande nach gibt es einen Sylbenton, einen Wortton und Satzton, denn von allen diesen Sprachelementen kann eins vor den anderen hervorgehoben werden.

Bei weitem die wichtigste Betonung ist die dynamische, welche auch vorzugsweise so benannt wird und die übrigen beherrscht, auch die Quantität in unserer Sprache bestimmt. Auch wenn die Stimme auf derseben Note bleibt, auch wenn gleicher Zeitverhalt auf mehreren Sylben liegt, wird durch die Schwellung der Stimme doch eine derselben so hervorgehoben, daß sie im Verse für lang gilt, die übrigen für kurz. Die Quantität der Sylben hängt also von der Stärke ab, womit dieselben ausgesprochen werden. Doch kümmert sich die Leselehre zunächst nicht um die Quantität der Sylben, sondern um den Akzent selbst, der in der Prosa wie in der Poesie gilt.

Scheiden wir den Akzent dem Grade nach, so haben wir außer den tonlosen Sylben (Wörtern, Sätzen) hochtonige und tieftonige (mitteltonige). Diese Begriffe hat der Lehrer zuerst an Beispielen einzuüben, bevor er zu Regeln übergeht.

Hat unsere Sprache eine Schwierigkeit mehr in ihrer Betonung, so wird diese wenigstens für den Sylbenton doch auch gar sehr gemindert durch zwei hindurchlaufende Gesetze: Jedes Wort hat nur eine hochtonige Sylbe (jeder Satz nur ein hochtoniges Wort ꝛc.), und

zweitens: Die Stammsylben sind hochtonig, die eigentlichen Bildungssylben tonlos, die uneigentlichen mitteltonig. Hierdurch vereinfacht sich die Lehre von der Betonung bedeutend. In der Schule beweise man erst die Wahrheit solcher Sätze an Beispielen und suche dann die Ausnahmen. Da finden sich denn tonlos: einige einsylbige Fremdwörter, andere dergleichen mitteltonig. Die Zusammensetzungen haben eine Stammsylbe hochtonig, die anderen tieftonig; die Bildungssylben mit anderen Vokalen, als e und i, gelten als veraltete Stämme. Nur das einzige Wort „lebendig" stellt sich allen Regeln entgegen, daneben die mit fremden Bildungssylben versehenen: halbiren, Meierei u. dgl. Das ist also leicht zum Bewußtsein gebracht und eingeübt. Verwickelter ist schon der Sylbenton der Zusammensetzungen; denn die Regel: Das Bestimmungswort (der erste Theil der Zusammensetzung) erhält den hohen Ton, das Grundwort den tiefen, erleidet beträchtlich viele Ausnahmen, obgleich man bei jüngeren Kindern immerhin bei der Regel stehen bleiben mag, besonders damit sie sich nicht etwa durch den Verstakt verleiten lassen, das Grundwort zu akzentuiren, wie häufig geschieht. Allen diesen und ähnlichen Schwierigkeiten wäre freilich vorgebeugt, wenn unsere Sprache, gleich anderen, ein Akzent-Zeichen besäße. So muß aber Uebung und Betrachtung des Zusammenhangs uns das Rechte lehren. Eine Nothwendigkeit mehr, in der Schule ausdrücklich dafür zu arbeiten. Ein Theil der Betonung der zusammengesetzten Wörter ist jedoch scheinbar so regellos, daß, will man es nicht bei mechanischem Nachsprechen lassen, man ihn in die späteren Schuljahre aufsparen muß; Dies ist der wechselnde Sylbenton. Es greift tief in die Synonymik ein, zu bestimmen, wann und warum z. B. überspringen und überspringen, durchgehen und durchgehen, voran und voran u. s. w. gelesen werden muß. Am leichtesten lösen sich diese Schwierigkeiten des Sylbentones, wenn man dieselben auf die nämliche Regel wie den Wortton zurückführt, denn zusammengesetzte Wörter können in gewissem Sinne als verkürzte Sätze oder mindestens als Ausbildungen durch Attribut oder Adverb betrachtet werden. Freilich werden immer noch gewisse schwer zu begründende Ausnahmen hervorgehoben und eingeübt werden müssen; denn es wird sich wohl nicht ohne Widerspruch darthun lassen, warum z. B. Allmacht, allmächtig und doch Ohnmacht, ohnmächtig akzentuirt wird.

Da die Setzung des Wort-Akzentes weder durch ein äußerliches Zeichen angedeutet, noch auch durch leichte Regeln bestimmt ist, so bietet dieselbe eine der bildendsten Aufgaben des gesammten Schulunterrichtes. Es gibt wohl einige grammatisch begründeten Regeln, welche für zahlreiche Fälle ausreichen, aber um ein sicheres Urtheil über die Betonung zu haben, muß jeder Satz erst logisch untersucht sein; denn schon bei dem einfachsten Satze steht es nicht fest, wie der erste Anblick zu lehren scheint, daß das Prädikat vorzugsweise vor dem Subjekte, und das Objekt wieder vor den andern Theilen des Prädikats betont werde. Es ist Dies zwar der gewöhnlichste Fall, aber für die Ausnahmen gibt es kein anderes Erkennungszeichen, als den Sinn und Zusammenhang der ganzen Rede. Auch die andere Behauptung, daß die Formwörter tonlos, die Begriffswörter aber mindestens mitteltonig seien, ist nicht in allen Fällen stichhaltig. Vollends in zusammengezogenen Sätzen verwickeln sich die Bedingungen der Betonung immer mehr. Zwar wird sich nicht leicht eine Ausnahme von dem Gesetze finden: daß koordinirte Begriffe (grammatisch gleichgeltende Wörter) in der Betonung steigen, so daß der letzte den höchsten, die anderen nur einen relativ hohen oder mittleren Ton haben; und es bewährt sich dadurch zugleich der Satz, daß immer nur ein Element (hier Wort) vor den übrigen durch den Ton hervorgehoben wird, also eine völlige Gleichheit zweier oder mehrerer nicht statthaft ist. Allein in dem Prädikat, seltener im Subjekt, kommen auch dem Inhalte nach koordinirte, der Form nach aber verschiedene Bestimmungen vor, und es läßt sich kein allgemeines Gesetz für den Rang solcher Bestimmungen in Rücksicht auf den Ton auffinden. So z. B. die Bestimmungen der Zeit, des Orts, des Grundes und der Weise. Endlich gibt es noch eine Anzahl herkömmlicher Betonungen, für welche sich kaum ein logischer oder grammatischer Grund angeben läßt, der Wohlklang scheint auf sie gewirkt zu haben.

So wird z. B. in elliptischen Redensarten oft ein Wort betont, welches untergeordneten Ranges erscheint, wie etwa: guten Morgen!

Ein Gesetz aber zieht sich, etwa die letzten Ausnahmen abgerechnet, durch die ganze Sprache hindurch: In jedem einfachen Satze wird das Wort am höchsten betont, welches die denkbaren falschen Urtheile des Hörenden widerlegen soll. Die übrigen Wörter stehen nur zur Herstellung der Beziehungen jenes Hauptbegriffes da, sie sollen nur erinnern, und können unter gewissen Um-

ständen weggelassen werden. Man kann deßhalb auch negativ aussprechen: Wörter, welche ohne Störung des Sinns aus dem Satze weggelassen werden könnten, erhalten niemals den Ton (die unwesentlichen); meistens also die Formwörter, meistens das Subjekt, woran blos erinnert wird, meistens das Attribut, zumal wenn es nur veranschaulichen soll u. s. w. Man kann auch — und Dies ist in der Praxis bei Kindern das beste Mittel — durch Fragen prüfen, welches Wort das Wesentlichste im Satze ist. Das Wort, womit die Antwort gegeben werden kann, ist nämlich auch das zu betonende in dem ganzen Satze, der zur Antwort dient. Es bleibt aber freilich, da sich nach jedem Haupttheile eines Satzes fragen läßt, immer noch die Entscheidung, welche der möglichen Antworten dem Sinne des Redenden am angemessensten ist, und Dies kann erst aus dem Zusammenhang erkannt werden. Mit Sicherheit kann also über den Wortton nur entschieden werden, wenn der Verfasser sich ausführlich und korrekt ausgedrückt hat und zweitens erst nachdem man das Ganze gelesen hat. Folglich ist die Zumuthung, sogleich den richtigen Akzent zu treffen, überhaupt und für Kinder insbesondere eine viel zu große. Auch ergibt sich hieraus nochmals, daß Gedichte mit ihrer vielfach ungenauen Sprache, kein Lesestoff für Anfänger sind. Oft läßt sich wirklich nur mit annähernder Wahrscheinlichkeit bestimmen, welchem Worte der Verfasser eines Lesestückes den Ton zugedacht hat. Aber gleichwohl ist gewiß, daß es keine Umändrung der Betonung ohne Abändrung des Sinnes gibt und umgekehrt. Von vielfachem Einflusse auf den Ton ist auch die Wortstellung, so daß aus der geraden Wortstellung sich auf reguläre Betonung, aus umgekehrter auch auf eine ausnähmliche Betonung schließen läßt, freilich nur in Prosa und bei wirklich korrektem Styl. In zusammengezogenen Sätzen ist neben dem mit dem Hauptton belegten Wort auch noch auf die mit einem relativ hohen oder mittleren Ton zu belegenden Wörter zu achten, und dabei kommt allerdings viel auf die Länge oder Ausgebildetheit der Sätze an. Jeder ausgebildete, nicht in einem bloßen Formworte bestehende Satztheil erhält in der Regel einen relativen Ton, welcher oft von dem höchsten Tone nur um Weniges überwogen wird. Aber fehlerhaft ist es, um der Unsicherheit der Betonung zu begegnen, möglichst viele Wörter und diese in möglichst gleicher Stärke zu betonen. Denn erstens verschwindet durch solche Ueberladung die Verständlichkeit und

Schönheit der Rede, zweitens aber enthält sie doch auch nur ein Bekenntniß, daß man der Erforschung der wahren Betonung nicht gewachsen sei. Bei Kindern halte man anfangs auf möglichst scharfe Hervorhebung des hochtonigen Wortes, Modifikationen lassen sich später anbringen, wenn die Hauptsache feststeht. Immer noch wird man aber fragen: Woran erkennt der Lesende die denkbaren falschen Urtheile des Hörenden, die er durch Betonung eines gewissen Wortes widerlegen soll? Allerdings sind dieselben bisweilen ausdrücklich genannt und dann waltet kein Zweifel ob, allein Dies ist die Ausnahme. In der Regel kann man darüber nur Vermuthungen haben. Dies ist freilich mitunter verdrüßlich und beschwerlich, aber gerade diese Kombinationen des Zusammenhangs, diese Ergänzungen des stillschweigend Gesagten, dieses Lesen zwischen den Zeilen sind das bildendste Element des Lesens. Dadurch wird der Lesende gezwungen, tiefer in den Sinn einzudringen und auf die kleinsten Andeutungen zu achten, gerade wie die unvollständigen Hülfsmittel der Auslegung die Beschäftigung mit fremden Sprachen so bildend machen. Das betonte Lesen scheint aber bei dem Unterrichte in der deutschen Sprache das rechte Surrogat für das Uebersetzen aus fremden Sprachen darzubieten, natürlich vorbehaltlich weiterer methodischen Entwicklung, da es jetzt oft noch eine gar dürftige Beschäftigung für den Geist ist. Die Lehrer müssen der Sache erst hinreichend gewachsen werden, und das Verfahren mehr der Willkür entreißen. Hier einstweilen noch folgende Andeutungen.

Wo ausdrücklich ein Gegensatz angeführt wird, da ist dieser wohl als das zu widerlegende Urtheil anzusehen, allein bisweilen ist ein solcher Gegensatz mehr der Form nach als der Sache nach aufgestellt, so wie umgekehrt bisweilen ein versteckter Gegensatz in einem grammatisch gar nicht ebenbürtigen Worte steckt. Es ist deßhalb immer zu erwägen, welcher der möglichen Gegensätze unter den gegebenen Verhältnissen der vernünftigste, mindestens der nächst liegende ist. Zur Prüfung kann man sich folgender Hülfsmittel bedienen. Man entkleide den Satz oder die zusammengehörigen Sätze des uneigentlichen Ausdrucks, führe sie auf den eigentlichsten und einfachsten zurück. Man fasse, wo ein Gedanke in einzele Züge vertheilt ist, denselben ohne Vereinzelung in bestimmte Worte, und erkenne daraus, Was der Sinn der untergeordneten Sätze sein mag. Besonders gilt

Dies, wenn bei koordinirten Sätzen nicht recht ersichtlich ist, ob das Subjekt oder das Prädikat den Ton erhalten sollte. Ungewöhnliche Wortstellungen bringe man auf die gewöhnliche zurück, und sehe zu, ob der Verfasser absichtlich oder unabsichtlich, vielleicht nur um des Wohllautes willen von dem Gewöhnlichen abgewichen ist. Von gutem Erfolg ist ferner, wenn man sich die negativen Sätze in gleichgeltende positive umwandelt und umgekehrt. Den Frage- oder Ausruf-Sätzen gebe man die urtheilende (behauptende) Form, die elliptischen ergänze man zur grammatischen Vollständigkeit. Die blos angedeuteten Gedanken führe man aus und erkenne aus der vollständigen Fassung die wahre Meinung des Schreibenden. Oft kann Dies schon bei Kindern das Gefühl des wahren Sinnes eines Satzes und somit die rechte Betonung hervorrufen. So könnte in dem Verse: Wind und Sonne machten Wette, Wer die meisten Kräfte hätte, einen armen Wandersmann seiner Kleider zu berauben, die Bemerkung: Jedes von ihnen besaß Kräfte, den Schüler schon veranlassen „meisten" zu betonen. Nach und nach werden sich auch noch Regeln herausbilden, welche zwar nicht ohne Ausnahme gültig sind, aber doch die meisten Fragen auflösen, wie z. B. Wörter, welche kurz vorher dagewesen, also schon bekannt sind, erhalten den hohen Ton nicht weiter, weil nur an dieselben erinnert wird; Verneinungen werden dann betont, wenn vorausgesetzt wird, daß der Hörende anderer Meinung ist, als der Sprechende; Wörter, welche unmittelbar und absichtlich wiederholt sind, sollen dadurch hervorgehoben werden, sind also zur Betonung bestimmt u. s. w.

Die Lehre von dem Wort-Akzent ist noch desto wichtiger, weil sich auch die Betonung der Sätze (und wie oben bemerkt die der zusammengesetzten Wörter) größtentheils darauf zurückführen läßt. Da nämlich fast jede Satzverbindung eine Verwandlung in einen einfachen Satz mit gleichbedeutenden Bestimmungen (freilich oft sehr überladenen und ungelenkigen) zuläßt, so kann man auf diesem Wege das Verhältniß der Betonungen prüfen, und sich wenigstens orientiren, welcher der verbundenen Sätze, so lange nicht Wohlklang oder Wortstellung es anders verlangen, am meisten hervorgehoben werden würde. Man kann aus dieser Analogie schon zum voraus entnehmen, daß z. B. von koordinirten Sätzen der letzte am höchsten betont wird, von nicht koordinirten Verbindungen der Hauptsatz gewöhnlich nicht, sondern einer der

der bestimmenden Nebensätze, doch nicht der attributive, wohl aber der objektive u. s. w. Uebrigens ist die Betonung der Sätze praktisch bei weitem am schwierigsten, weil die Satzverbindungen ein weiteres Feld sind, mehr Faktoren, also auch mehr Verwicklungen enthalten; oft reicht die Stimme des Lesenden nicht aus, und er muß blos dieses Mangels wegen anders lesen, als er sonst für richtig gehalten haben würde. Besonders tritt Dies ein, wenn außer der dynamischen Betonung, auch eine melodische erforderlich wird.

Während nämlich Schwellung der Stimme die einzelen Sylben eines Wortes und die Wörter eines Satzes unterscheidet, so erhebt sich nur da, wo diese Verstärkung nicht auszureichend scheint, der Ton auch noch auf andere Noten. Der bloße dynamische Akzent kann auf derselben Note den lebhaftesten Wechsel üben gleich den Schlägen einer Trommel, eintönig wird die Rede darum doch bleiben, und namentlich nur einen schwachen Ausdruck des Gefühls darstellen. Zur vollkommneren sprachlichen Darstellung bedarf es der Melodie und des Rhythmus. Die melodische Abwechslung der Stimme beim Lesen kommt zwar in keinen Vergleich mit der im Gesange, sie beschränkt sich auf einen geringen Umfang von Tönen, welcher freilich bei verschiedenen Individuen auch höchst verschieden ist. Zur gewöhnlichen Rede wählen wir die Note, welche uns am leichtesten auszusprechen wird, und erheben uns je nach der Steigerung des Gefühls in höhere oder sinken wieder in tiefere zurück. Von jenem Grundton entfernt sich jedoch die Stimme nur in leidenschaftlichen Ausrufen weiter als in die Quinte; die gewöhnliche Erhebung geht in halben oder ganzen Tönen oder in Terzen. Natürlich fällt übrigens jede melodische Erhebung mit einer dynamischen Verstärkung zusammen, so wie jede Senkung mit einer Schwächung. Beides kann nicht kontrastiren. Da sich jedoch auch die Stimme leicht zwischen zwei Tönen durchzieht und die dynamische Verstärkung auf das Ohr einen ähnlichen Eindruck macht, wie die melodische, so sind gesprochene Worte nur schwer in Noten zu setzen, und ohne Begleitung eines Instrumentes irrt man sich äußerst leicht in der Schätzung der Intervallen. Soviel aber kann als Regel angenommen werden: Wer mehrere Sätze hinter einander ohne Veränderung der Note spricht, dessen Rede erscheint eintönig und langweilig, Wer dagegen ohne Noth in die Höhe und Tiefe greift, der erscheint pathetisch und, wo der Stoff

nicht harmonirt, überspannt. Auch reichen nur wenige Stimmen zur konsequenten Durchführung solchen Melodie-Wechsels aus. Dem Lehrer liegt also ob, einmal durch sein Muster die rechte Melodie des Lesens zu zeigen, zweitens die Stellen des Steigens und Fallens zu bezeichnen, drittens Auswüchse wegzuschneiden. Dagegen kann er die Intervalle selbst dem Gefühl oder dem Vermögen des Schülers meistens anheim geben.

Bestimmter darf er schon eingreifen in die Rhythmik des Lesens. Der Zeitverhalt auf Sylben, Wörtern und Sätzen läßt sich zwar auch nur in Versen genau musikalisch abmessen, und auch in diesen nur zum Zweck des Gesanges, nicht des Lesens. Allein das Verhältniß der Zeitdauer jedes Elements zu den andern bleibt immer meßbarer und darstellbarer als die allzu sehr von der Subjektivität abhängige Melodie. Was zuerst die Dehnung und Schärfung der Sylben betrifft, so ist diese eine so leichte Vergleichung der Zeitdauer, daß sie schon auf den ersten Stufen des Leseunterrichtes beachtet und ausführlich gelehrt werden kann. Sie ist beinah wichtiger für die Orthographie, als für die höhere Lesekehre. Auch betrifft sie nur die betonten Sylben, da der Unterschied in den tonlosen fast verschwindet, doch klingt es allerdings sehr unangenehm, wenn Jemand Verstöße dagegen einmengt. Die zweite Stufe der Rhythmik macht die Verbindung des Zusammengehörigen und die Trennung des sich entfernter Stehenden aus. Es ist also die Lehre von den Pausen und von dem Gegentheil derselben, dem Aneinanderschleifen.

Die Interpunktion, welche in Beziehung auf das Verständniß schon besprochen worden ist, gehört also auch hierher. Doch sind keineswegs alle Pausen durch Interpunktion angedeutet, nur die größesten und diese wieder ohne bestimmte Rücksicht auf ihre Dauer. Denn allerdings zeigt der Punkt eine größere Pause an als das Semikolon, dieses wieder als das Komma; allein diese Unterscheidung reicht für das Lesen bei weitem nicht aus, um so weniger da das Frage- und Ausrufungszeichen so wohl statt eines Punktes, wie statt eines Semikolons und statt eines Kommas stehen können, der schwankenden Bedeutung des Doppelpunktes gar nicht zu gedenken. Der Lesende muß auch ohne äußerliche Zeichen Pausen zu setzen wissen. Denn die kleinste der Pausen (die Sylbenpause) findet schon innerhalb der Wörter in der Fuge einer Zusammen-

setzung statt. Man muß also z. B. durch eine solche Pause unterscheiden zwischen Erblasser und erblassen u. s. w. Die zweite Art der Pausen (Wortpausen) trennt die einzelen Wörter von einander und ist durch einen Zwischenraum in der Schrift unterschieden, wird aber im gemeinen Leben oft genug vernachlässigt. Denn die Volkssprache macht manche Formworter geradezu zu Suffixen, wie im Allemannischen hani statt habe ich, hammer statt haben wir. Auch im Lesen wird die innige Verbindung der zusammengehörigen Wörter oft weiter getrieben, als für die Schönheit zulässig ist. Es folgt nun die Satzglieder-Pause, welche weder durch Spatien noch durch Interpunktion angezeigt ist, aber gleichwohl die Glieder längerer, also ausgebildeterer Sätze trennt. Sie ist vorzugsweise zum einfachen Athmen (nicht Athem-Schöpfen) bestimmt und hat nach Umständen die Dauer einer kommatischen Pause. Sie tritt ein, so oft innerhalb eines Satzes das enger Verbundene von dem weniger eng Verbundenen geschieden werden soll, also namentlich zwischen Subjekt und Prädikat, ferner zwischen koordinirten, aber doch nicht gleichartigen Bestimmungen, wo also ein Komma nicht gesetzt wird. Oft steht sie auch nur um dem voranstehenden Worte durch längeres Verweilen eine Auszeichnung zu gewähren. Bei kurzen und nachdruckslosen Sätzen unterbleibt dieselbe gewöhnlich, zumal nach dem Subjekt. Nicht selten findet sie sich jedoch auch nach subjektiven orthographischen Ansichten mit Kommaten bezeichnet. An die Einhaltung der größeren, der Satzpausen, lassen sich auch Anfänger schon gewöhnen, weil dieselben durch Komma, Semikolon oder Punktum, überhaupt durch Interpunktion bezeichnet sind. Die Dauer der Pause muß jedoch nach dem subjektiven Gefühl abgemessen, folglich in der Schule von dem Muster des Lehrers abhängig gemacht werden. Denn selbst der beigefügte Gedankenstrich und die abgesetzte Zeile entscheidet nicht genau über die Länge einer Pause. Und zwar um so mehr, da der Lehrer auch das Tempo des ganzen Lesestücks anzugeben und festzuhalten hat. Denn die Verfasser drücken sich darüber nicht gleich den Komponisten selbst aus, können es auch nicht, da die Gedankenreihe außer ihrer subjektiven Färbung auch einen objektiven Gehalt hat, der von dem Lesenden erforscht und zum Maaßstabe seiner Gefühle genommen werden muß.

So viel aber die richtige Vertheilung der Zeit auf die Lesung und

die Pausen zur Schönheit beiträgt, so ist doch für das Verständniß der Zuhörer und zugleich für die Schönheit der mündlichen Darstellung noch wichtiger die Tonwendung d. h. die Aenderung oder Beibehaltung des Tons bei einer Pause. Bei den kleinen Pausen bleibt in der Regel Tonstärke und Tonhöhe stehen, und die Stimme deutet dadurch die bevorstehende Folge weiterer Worte an. Dagegen findet bei größeren, durch Interpunktion angedeuteten Pausen dieser Bestand des Tons nur vor dem Doppelpunkte oder einem demselben gleichgeltenden Komma (also Anführungszeichen) statt. Vor dem Punkte dagegen und den kleineren den Urtheilssatz schließenden Zeichen tritt Tonsenkung ein, vor dem Frage- und Ausrufungszeichen Tonhebung. Die Tonsenkung, der Natur der Sache nach die häufigste dieser Tonwendungen, kann in bloßer Schwächung der Stimme bestehen (dynamische), oder zugleich in einem Herabsteigen in der Tonleiter (melodische). Die letztere darf jedoch nur selten, nur in aufgeregter Rede angewandt werden. Sehr gewöhnlich ist aber die allzu frühe und allzu bedeutende Schwächung des Tones, so daß sich das Ende der Rede vorzeitig ankündigt und die letzten Worte oft nicht verstanden werden. Diesem Fehler ist zeitig vorzubauen, noch mehr aber der Unart, auch in Fällen des Tonbestandes die Stimme sinken zu lassen. Die Schwierigkeit des mechanischen Lesens gibt zu diesen Unrichtigkeiten anfangs den Anlaß, dann werden dieselben aber aus Trägheit fortgesetzt und die zusammenhängende Rede dadurch in lauter isolirte Sätze zerlegt. Freilich wird auch häufig durch Vorlegung allzu schwerer und zu komplizirt stylisirter Lesestücke der Schüler in solche Unvollkommenheiten hineingeführt.

Auch die fragende Tonwendung gelingt den Anfängern im Lesen nicht leicht, weil sie das Fragezeichen nicht schon im Anfange des Satzes, sondern erst bei dem letzten Worte berücksichtigen. Die Stimme geht aber in der Frage in der Weise allmählich in die Höhe, daß man auch in dem beliebig abgebrochenen Satz schon merken muß, daß er eine Tonsteigerung enthält. Eine plötzliche Aufschnellung der Stimme klingt nicht nur unangenehm, sondern gibt auch nicht einmal den rechten fragenden Sinn. Denn das Wort, worauf eigentlich die Frage ruht, muß auch die höchste Stelle in dem ganzen Satz einnehmen, es ist aber keineswegs immer das letzte. Der Ausruf ist eine nur etwas gemilderte Frage, worauf man keine Antwort erwartet. Darum unterliegt

derselbe auch ganz denselben Gesetzen, nur daß die Tonwendung etwas weniger grell ist.

Was endlich den Gefühls-Ausdruck in der Stimme betrifft, so lassen sich darüber nur negative Vorschriften geben, da sich jedes Gefühl nur sehr unvollkommen in Begriffe fassen läßt. Im Allgemeinen huldige man dem Gesetze der Sparsamkeit und denke, daß das Rezitiren in der Schule von der Deklamation auf Theatern wesentlich verschieden ist. Die letztere will die Rede des wirklichen Lebens mit all ihren Aufregungen und Leidenschaften wiedergeben, die Rezitation dagegen stellt nur den Abdruck dieser geistigen Bewegung in dem ruhigen Bilde der Erinnerung dar. Sie muß der Erzählung nach beendigten Begebenheiten gleichen, welche dieselben mit Theilnahme, aber ohne Handlung überblickt. Zumal bei Kindern, deren Gefühle zwar zum Theil lebhafter sind als die der Aelteren, die aber gleichwohl sich nur mit Mühe in fremde Gefühle hineinfinden, soll man mit dem Ausdrucke derselben um so mehr Maaß halten, als sie sonst außerordentlich leicht unwahr werden. Der Lehrer freue sich deßhalb nicht über die unbefangene oder gar dreiste Deklamation seiner Schüler; er hat da weniger tiefes Gefühl zu vermuthen, als wo eine gewisse Aengstlichkeit den lauten Ausdruck zurückdrängt. Die Keckheit stellt sich von selbst nach und nach ein, die Bescheidenheit und die Innigkeit aber nicht mehr. Darum lasse man in diesem Punkte mehr gehen, forcire Nichts, erwarte die Entwicklung von der Zeit, halte zuvörderst nur auf laute deutliche Aussprache, scharfen Akzent und festen Rhythmus. Als Lesestoff Dialoge oder gar dramatische Scenen zu bieten, ist gefährlich und bei kindlichen Schülern fast immer erfolglos. Dergleichen paßt für höhere Entwicklungen, für das reifere Alter, in der Schule aber untergraben sie nur allzu leicht den Ernst und die Wahrheit. Natürlich, daß besondere Anlagen und Verhältnisse bisweilen Ausnahmen begründen.

Einweihung in die Verslehre ist in gewissem Grade in allen Schulen erforderlich. Wer Verse lesen will, muß dieselben auch zu behandeln wissen. In oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen mag man wohl auch auf stylistische Versuche in gebundner Rede rechnen, in der Volksschule und in unteren Klassen jener Anstalten fällt Dies natürlich weg. Nichts desto weniger sollen die lesenden Schüler den Verstakt mit der logischen Betonung auf eine geschickte Weise zu ver-

binden wissen. Wie unschön ist das Lesen der meisten Anfänger, welche statt mit logischem Ausdruck zu lesen, skandiren d. h. unbewußt den Takt über den Akzent und Rhythmus herrschen lassen. Um dieser Ausartung vorzubeugen, ist das sicherste Mittel, nicht eher zu poetischer Lektüre überzugehen, bis sich die Fertigkeit in der prosaischen schon befestigt hat. Ferner wähle man ja keine schlecht gebauten Verse, worin der Akzent und die Quantität nur durch künstliches Verdecken versöhnt werden können. Und doch geschieht Dies so häufig, weil sich die Dichter für die Jugend Lizenzen herausgenommen haben, welche sie vor einem sachkundigen Publikum nicht gewagt hätten. Auch die lyrischen Gedichte mit sehr kurzen Zeilen und vielfach verschlungenen Reimen sind minder günstig zu den Leseproben der Anfänger, vielmehr ist eine nicht sehr gebundene Sprache, selbst wenn sie sich der Prosa allzu sehr nähern sollte, für unseren Zweck weit günstiger als sehr künstliche, schwung- und klangvolle Verse. Allmählich mag man dann weiter gehen, und allerdings muß der Sinn für Poesie in der Jugend und im Volke wohl gepflegt werden, wenn nicht viel sittliche Keime unentwickelt verloren gehen sollen. Nur nehme man für Beide nicht den Maaßstab von dem eignen gereiften Geschmacke, der eben so gewiß irre führen wird, als in der Musik. Was uns belesenen Männern vorzugsweise gefällt, ist fast allemal zu komplizirt für das Volk und die Jugend. Selbst Jünglinge werden leicht verwöhnt und in Unwahrheit hineingetrieben, wenn man ihnen vorzugsweise hochpoetische Dichtungen, deren Inhalt sie nicht zu durchdringen vermögen, zur Lektüre reicht.

Wir fügen zu dieser Darstellung der höheren Leselehre noch die Erwähnung der an einen historischen Faden gereihte Lektüre deutscher Klassiker, welche zugleich eine Einweihung in die Literatur-Geschichte zu sein pflegt. Es unterliegt keinem Zweifel, daß eine solche Anleitung des Lehrers zum selbständigen Eindringen in das Schatzgewölbe der National-Literatur für höhere Schulgattungen unerläßlich ist und in der Hand eines durchgebildeten und lebendigen Lehrers die trefflichsten Früchte für Geschmack, Lebensanschauung, selbst Sittlichkeit und Vaterlandsliebe tragen kann. Allein bei dem jetzigen Stande der methodischen Vorbildungen und Vorarbeiten ist dieser Erfolg leider noch fast ganz von der Individualität des Lehrers abhängig. Man findet die langweiligsten Verkümmerungen der Klassiker neben den genialsten Anregungen in den oberen Klassen der Gymnasien und Real-

schulen, und sehr oft entspricht wenigstens das Gesammt-Produkt der literarhistorischen Lektionen den großartigen Anfängen und den glänzenden Einzelheiten durchaus nicht. Wir begnügen uns deßhalb mehr auf diesen Gegenstand als wichtige Aufgabe der pädagogischen Gegenwart hinzuweisen. Ein Verfahren, dem die Probe der Erfahrung mangelt, wagen wir vorerst nicht anzugeben; um so weniger als die übrigens scheinbarsten Vorschläge einem so kolossalen Unterrichts-Organismus voraussetzen, daß wir die Zeit und Gesundheit der Schüler damit in kein Verhältniß zu setzen wissen [1].

[1] Von den zahlreichen Versuchen, ein Lesebuch für höhere Schulen zu konstruiren, nennen wir nur folgende: Oltrogge, Deutsches Lesebuch für Schulen. 1. Kursus. 5. Aufl. Hannover, 1843 (1 fl. 12 kr.), 2. Kursus. 4. Aufl. 1841 (1 fl. 12 kr.), 3. Kurs. 2. Aufl. 1841 (1 fl. 48 kr.), Hannover. Mager, Deutsches Lesebuch. 1. Kursus Stuttgart, 1841. 2. Kurs. ebendas. zu dem deutschen Elementarwerk desselben Verfassers gehörig (1 fl. 56 kr.). Kriegk, Deutsches Lesebuch, 2 Thle. Frankfurt, 1829, fast übertrieben elegant ausgestattet, daher der Preis 3 fl. 30 kr. Desselben belehrende Darstellungeu für das höhere Jugendalter Frankfurt, 1831 (3 fl. 48 kr.). Kalisch, Deutsches Lesebuch. 1. Abth. Berlin, 2. Aufl. 1845 (54 kr.), 2. u. 3. Abth. 1838 (1 fl. 12 kr.), viel Umarbeitungen. Neuenhaus, Auswahl guter Lesestücke. Halle, 1841 (36 kr.); sollte nur den Ursprung der gewählten Stücke nennen. Mein eignes Lesebuch: Stylistische Perikopen von Curtman. Gießen, 1829 (1 fl. 12 kr.) würde ich jetzt in mehr als einer Beziehung anders verfassen; seine Bestimmung ist zugleich eine literarhistorische. Fulda, Deutsches Lesebuch für Seminare und Bürgerschulen, Zeitz, 1843 (40 kr.), als Fortsetzung der Harnischischen Lesebücher. Lehmann, Deutsches Lesebuch für Gymnasien u. höhere Bürgerschulen. 1. Th. 2. Aufl. Danzig, 1836 (1 fl. 30 kr.); 2. Th. in 3 Abth. zusammen (4 fl.) 1837. Volkmar, Sammlung deutscher Gedichte, Berlin, 1845, (1 fl. 24 kr.), für Gymnasialklassen. Hüllstett, Sammlung ausgewählter Stücke aus den Werken deutscher Prosaiker und Dichter, die 2. Abth. des 1. Theils bereits in der 5. Aufl. 1845, Leipzig (54 kr.) ähnlich die übrigen Abtheilungen. Deutsches Lesebuch, Bremen. 8. Aufl. 1845, 1. Th. (1 fl. 21 kr.); 2. Th. (1 fl. 30 kr.). Calimch, Deutsches Lesebuch für höhere Volksschulen. 1. poetischer Theil, Leipzig, 1845 (54 kr.); 2. prosaischer Theil (1 fl. 21 kr.). Auch viele der im vorigen §. angeführten Schriften in ihren letzten Abtheilungen. Höher gehen: Köster, die poetische Literatur der Deutschen, Gießen, 1846 (3 fl. 24 kr.), freilich etwas subjektiv gehalten. Kurz, Handbuch der deutschen Prosa. 1. Abth. Zürich, 1845 (2 fl. 48 kr.). Anfang eines aus drei Abtheilungen bestehenden Werkes, wovon die

letzte Kommentar. Aehnlich die Arbeiten von Götzinger, Wackernagel und Anderen.

Vorlesebücher: Außer dem schon angeführten Vorlesebuch des Bearbeiters, Offenbach, 1842 (36 kr.), ist die größere Anzahl der Schullesebücher zu diesem Zwecke brauchbar, aber auch Volksschriften, sobald nur der Styl für Kinder faßlich und der Inhalt angemessen ist, deren Verzeichniß später. Auch ältere Schriften sind zu diesem Zwecke nicht zu verschmähen, z. B. Campe, Die Entdeckung von Amerika, Robinson, einige seiner Reisebeschreibungen. Salzmann, Joseph Schwarzmantel, Konrad Kiefer, Heinrich Glaskopf. Pestalozzi, Lienhard und Gertrud. Zschokke, Das Goldmacherdorf. Schlez, Das Dörfchen Traubenheim. Christoph Schmidt, Ostereier, Genovefa, Blumenkörbchen. Ferner: Rieke, Kolumbus. Gmünd, 1836 (3 fl. 30 kr.). Stieff, Auswahl von Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen, Briefen und poetischen Stücken des verschiedensten Inhalts. Berlin, 1837 (1 fl. 12 kr.). Auch Geographisches und Naturkundliches, z. B. Die Wanderer um die Welt, von Fröbel, Kaufmann, Rieke, Schott. Stuttgart, 1838. Schubart, F., Bibliothek der Unterrichts-Lectüre. Berlin, 1842 und ferner, bereits 8 Bändchen à 54 kr. Nodnagel, Deutsches Sagenbuch für die Jugend. Darmstadt, 1845 (1 fl. 12 kr.). Duller, Mährchen für die Jugend. 2. Aufl. Leipzig, (3 fl. 30 kr.) Kletke, Mährchensaal. Berlin, 1845. (7 fl.) Wander, Jugendbibliothek, Grimma, die einzele Gabe (27 kr.) 1845. Hoffmann, Kinderbibliothek. 1. Bdchen. Robinson Crusoe. Hamburg, 1845 (18 kr.). Noch direkter entspricht dem Zwecke des Vorlesens, wiewohl reiferer Schüler: Günther, F. A., Lesebuch für Sonntags- und städtische Gewerbschulen. Sondershausen, 1842 (35 kr.). Nieritz in vielen Schriften; auch Kelb, Vater Richard. Zwickau, 1841 (27 kr.)

Um die Theorie des Lesens haben sich verdient gemacht: Diesterweg in seiner Schrift: Beiträge zur Begründung der höheren Lesefehre. Crefeld, 1839 (1 fl. 12 kr.); Falkmann in seiner Deklamatorik. 1. Th. (Theorie). Hannover, 1836 (2 fl. 24 kr.); Hientsch, Anweisung zu einem gründlichen und umfassenden Leseunterricht. Potsdam, 1845 (1 fl. 21 kr.).

Noch verdienen die Versuche, größere klassische Dichterwerke der Deutschen allseitig zu erklären, eine Anerkennung. So Weber, Classische Dichtungen der Deutschen. 1. Bdchen. Göthe's Iphigenie und Schiller's Tell enthaltend. Bremen, 1839. Meier, J., Schiller's Wilh. Tell auf seine Quellen zurückgeführt und sachlich und sprachlich erläutert. Nürnberg, 1840. Viehoff, Archiv für den Unterricht im Deutschen. Düsseldorf, 1843 u. 44 enthält ebenfalls Einiges. Nodnagel, Deutsche Dichter der Gegenwart 1. Heft. Freiligrath. Eichendorf. Darmstadt, 1842 (36 kr.).

§. 8. Das Schreiben.

Die Hervorbringung der Schriftzeichen ist nicht etwa blos für Einzele nöthig, sondern allen Menschen von einiger Bildung unerläßlich, und zwar entweder um die eignen Gedanken abwesenden Personen mitzutheilen, oder um dieselben zum eignen Gebrauche festzuhalten, oder zur Vervielfältigung schon schriftlich vorhandener Gedanken (Abschreiben). Da die beiden erstgenannten Zwecke noch besondere sprachliche Fertigkeiten voraussetzen (Styl und Orthographie), so hat die niedrigste Stufe des Schreibunterrichtes es nur mit dem letzteren Ziele zu thun: Nachbildung der herkömmlichen Schriftzeichen; und zwar entweder mit vorgelegter Muster-Form (Vorschrift), oder mit aus dem Gedächtniß entnommenem Muster der Buchstaben, aber doch mit vorliegender Schrift oder Druck (Abschrift im engern Sinne), oder blos nach Vernehmung der Laute (Diktat, Nachschreiben). Das ganze unterrichtliche Bestreben heißt Kalligraphie oder Schönschreibekunst, weil auf die herkömmliche Schönheit der Schriftzeichen das vorzüglichste Augenmerk gerichtet ist[1]. Doch hat man in der neueren Zeit auch die Forderung der Schnelligkeit hinzugefügt, und die darauf gegründete Methode Schnellschreibekunst genannt. Vordem begnügte man sich, den Kindern die Schriftzüge einzel und dann verbunden recht nahe vorzulegen; an unterrichtliche Erleichterungen und Förderungen dachte man nicht. Man nahm die alphabetische Reihe ohne Rücksicht auf Schwierigkeit der Formen, a zuerst, z zuletzt, auch wohl das große Alphabet der Kurrentschrift und sogar noch andere Alphabete daneben, wie es gerade in den Sinn kam. Die erste Art des Vorschreibens bestand gewöhnlich in Bleistift-Furchen, welche die schwache Hand des Kindes mit Dinte vermittelst einer oft schlecht geschnittenen Feder auszufüllen hatte. In schwierigeren Fällen führte auch wohl der hinter dem Stuhle des Kindes stehende Lehrer demselben die Hand, welche sich dann als passives Werkzeug auf dem Papiere herumleiten ließ. Den Laut der geschriebenen Zeichen kannte das schreibende Kind anfangs nicht, es wäre ihm auch bei seinen langsamen Fortschritten noch unnütz gewesen. Nachdem sich jedoch durch lange Uebung seine Buchstaben etwas selbständiger gebildet hatten, wurden ohne Bleistiftvorzeichnung, aber mit der Feder auf einer oder zwischen einigen Linien (oft sogar mit Dinte

gezogenen) die Muster-Buchstaben, welche an der Spitze jeder Zeile standen, nachgemahlt. Jahre lang blieb es dabei, daß der Lehrer auf jede einzele Zeile oder auf die oberste der Seite selbst vorschrieb, und verhältnißmäßig wenig Schülern gelang es, sich von diesen unmittelbaren Mustern loszumachen. Gegen das Ende der Schulzeit waren es Fraktur-Buchstaben mit mühsamer Schattirung, wodurch die Fähigsten ihr Probestück abzulegen hatten, obgleich die gewöhnliche Schrift oft so wenig befestigt war, daß sie nach einigen Jahren bis auf wenige Spuren verschwand. Diesem geisttödenden und erfolglosen Mechanismus traten die Pädagogen des 19. Jahrhunderts entgegen, allein mit aller Lebhaftigkeit der Opposition und mit den sanguinischen Hoffnungen neuer Erfinder. Die Schreibekunst, deren Wesen jedenfalls in der fertigen Nachbildung gewisser gegebenen Figuren besteht, sollte nun zum formalen Bildungsmittel erhoben werden, welches mit jedem anderen an Geistigkeit konkurriren könnte. Man verglich die Buchstaben mit geometrischen Figuren, man fand ihren Grundtypus in dem Quadrat oder dem Rhombus, man sprach erstaunlich Viel über das Schreiben, doch brachte man es nicht dahin, daß die Kinder zugleich schön und schnell schrieben. Die Schönheit wurde durch die geometrische Steifheit und den übermäßig großen Maaßstab beeinträchtigt, die Geläufigkeit aber nicht blos durch diese Hindernisse, sondern noch mehr durch die zahlreichen Nebengedanken, welche das schreibende Kind bei seinen Charakteren fassen sollte. Der Amerikaner Carstair öffnete mit seiner rein praktischen Schnellschreib-Methode den übergründlichen Deutschen die Augen, und wenngleich sein praktischer Mechanismus noch durch ein pädagogisches Element etwas vergeistigt werden muß, so haben wir es ihm doch zu verdanken, daß die neuere Methodik den Schreibunterricht wieder in seine rechte Stelle gesetzt hat, und grobe Uebertreibungen nach beiden Seiten vermeidet. Carstair nämlich gründet seinen Schreibunterricht auf richtige Haltung der Feder und auf freien Schwung der Hand. Da dieser Schwung keine Langsamkeit verträgt, so war ein künstliches Konstruiren der Buchstaben und ein riesenhaftes Kaliber derselben von selbst verhütet, und das taktmäßige Schreiben im ersten Anfange des Unterrichtes vorbereitet. Das Wesentliche der jetzt üblichen Methode ist folgendes:

a. Das Schreiben beginnt gleichzeitig mit dem Lesen, aber nicht

nothwendig mit demselben verbunden (vgl. §. 5. Schreiblese-Unterricht), vielmehr kann es füglich etwas langsamer vorrücken, und der Leselehre als Repetition dienen.

b. Das Material der Anfänger ist nicht Papier und Feder, sondern Schiefertafel und Griffel, nicht nur wegen der Reinlichkeit und Wohlfeilheit, sondern weit mehr noch wegen der leichteren Handhabigkeit für das Kind. Nicht schwerfälliger, sondern leichter wird die Handschrift durch dieses anfängliche Werkzeug.

c. Nicht die Auffassung der Figur durch das Gesicht ist das Wesentlichste des Unterrichtes, sondern die Haltung und Bewegung der Hand. Wenn die Kinder selbst sich die Manier der Ausführung schaffen müssen, so überläßt ihnen der Lehrer den schwerern Theil des Geschäfts, und Dies ist der Grund, warum es so wenigen gelingt, das Ziel des Schön- und Schnell-Schreibens zu erreichen. Mithin exerzire man vor Allem taktmäßig die Haltung des Körpers, der Hand und des Griffels ein. Dann gehe man zu der leichtesten Bewegung über, der horizontalen, welche aus dem ganzen Arm entspringt, und setze hernach die vertikale vermittelst der Finger hinzu. Werden beide gleichzeitig gemacht, so entsteht durch die Diagonale der Kräfte die schiefe Linie. Soll Dies rein geschehen, so darf die Hand nicht auf der Schrift-Ebene ruhen, sondern sie muß frei darüber hergleiten, nicht ruckweise, sondern stätig. Die Modifikationen der Gestalt sind vorher Modifikationen der Bewegung der Finger, insbesondere des Daumens. Deßhalb bilde man zuerst in der Luft die Bewegung der Finger, ehe man das Produkt dieser Bewegung auf der Tafel sichtbar werden läßt, wenigstens sehe man nicht sowohl auf das Produkt als auf die Manier des Schreibens und korrigire nicht den gefertigten Buchstaben, sondern die falsche Bewegung.

d. Nach den nöthigen Vorübungen schreibe der Lehrer selbst, am besten mit Kreide, auf eine schwarze Tafel die zu bildende Figur vor, und lasse dieselbe taktmäßig von den Kindern nachschreiben. Der Takt verhindert das Zurückbleiben Einzeler und das Krackliche der in Absätzen gefertigten Striche. Wie bei allem Taktmäßigen halte man aber mit der größten Strenge auf exakte Ausführung, halte also gute Schreibe-Polizei.

e. Die Buchstaben werden nach der Leichtigkeit und Aehnlichkeit ihrer Elemente geordnet, und es darf nicht eher zu einer neuen Form

übergegangen werden, bis die vorhergehenden einzel und dann verbunden mit einiger Vollkommenheit gefertigt werden. Darum ist auf den ersten Stufen am längsten zu verweilen. Die Hauptstufen sind Buchstaben von einfacher Höhe, mit Oberlänge, mit Unterlänge, mit voller Länge, ferner Buchstaben mit besonderen Verbindungen, z. B. st, ß, tz, ck ꝛc.

f. Es ist rathsam, um Gleichmäßigkeit der Höhe und Geradheit der Linien zu erlangen, für die Buchstaben von einfacher Höhe zwei etwa einen Strohhalm weit von einander entfernte feine Hülfslinien zu ziehen, für die mit Oberlänge zwei viermal so weite, ebenso für die Buchstaben mit Unterlänge; die mit voller Länge haben einen siebenmal so großen Zwischenraum, von welchem die ursprünglichen Parallelen die Mitte ausmachen. Diese Hülfslinien sind aber nur insoweit zu gebrauchen, als das Kind ihrer absolut bedarf; sobald es möglich ist, eine oder die andere schwächer zu nehmen, durch bloße Richtungs-Punkte anzudeuten, oder ganz wegzulassen, darf man nicht zögern, es zu thun. Im Anfang kann man sie in die Schiefertafel einritzen; liniirtes Papier liefert die Lithographie, allein es verleitet auch gern zur übermäßig langen Beibehaltung dieser Krücken. Ueberdies ist es eine gute Uebung für das Augenmaaß der Kinder, sich selbst das Papier einzutheilen, und leichte Linien zu ziehen. Kein Kind sollte aus der Schule entlassen werden, ohne die Fertigkeit, ohne Hülfslinien und gleichwohl gerade zu schreiben. Der augenblickliche Vortheil schönerer Schreibhefte wird durch späteren Verlust der ganzen Fertigkeit hundertfach aufgewogen. Ueberhaupt besser eine minder schöne, aber deutliche und dauerhafte Handschrift, als unbefestigte Zierlichkeit.

g. Das große Alphabet darf nicht eher begonnen werden, bis es durch die Fortschritte im Lesen geboten ist, denn es ist beträchtlich schwerer zu schreiben, als das kleine. Hier sind nicht mehr Haarstrich, Grundstrich, Bogen und Schlinge die Elemente, sondern konverer und konkaver Bogen und Oval mit mancherlei Absätzen. Noch später muß das lateinische oder englische Alphabet folgen, dessen Rundung mit den Ecken der Kurrentschrift kontrastirt, und nicht in so einfachem Tempo geschrieben werden kann, wie Haarstrich und Grundstrich. Ueberhaupt ist der Takt wohl nur auf die ersten gleichmäßigsten Elemente mit Erfolg anzuwenden. Vielleicht gelingt es indessen, durch leichte Abänderungen der Schriftformen auch hierein Konsequenz zu bringen.

h. Die ersten Vorschriften werden von dem Lehrer mit Kreide auf die Tafel geschrieben. Sobald aber das Kind die Figur hinlänglich inne hat, wird es angehalten, auch aus dem Gedächtnisse dieselbe zu wiederholen. Dadurch wird die Einbildungskraft gewöhnt, sich selbst das erforderliche Muster zu reproduziren. Erst bei der Beurtheilung des Geschriebenen zeige man zum zweiten Male das Muster, damit die Fehler deutlicher erkannt werden. Ebenso verfahre man mit den Vorschriften auf Papier, seien sie geschrieben, gestochen oder lithographirt. Sie sollen angeschaut, dann aus dem Gedächtniß reproduzirt, endlich zur Vergleichung nochmals angeschaut werden. Jedem Kinde seine eigne Vorschrift geben, und es dieselbe beliebig anstarren lassen, ist nicht pädagogisch, und das Verfahren ist aus der Verwechslung des Schreibens mit dem Zeichnen entstanden. Die feste Form des Buchstabens ist bald ein für allemal eingeprägt, kleine Mängel können nachgebessert werden, ohne beständige Vorhaltung eines Originals[2]. Durch das entgegengesetzte Verfahren erzieht man Schönschreiber für die Schule, nicht für das Leben.

i. Der Winkel, welchen die Grundstriche gegen die horizontale Linie machen sollen, hängt einigermaßen von dem Geschmack ab, doch hat sich der von 55^0 bis 60^0 nicht blos als schön, sondern auch als deutlich bewährt. Ein größerer Winkel verdeutlicht mehr, macht aber auch steif, ein kleinerer läßt die Haarstriche mit den Grundstrichen zu sehr zusammenfallen. Manche Lehrer geben den Winkel durch leitende Linien an. Wenn Dies geschehen soll, muß es wenigstens nur kurze Zeit angewandt werden, und bald in eine selbständige Gewöhnung des Augenmaaßes übergehen.

k. Die Größe der Buchstaben muß so bald als möglich die bleibende, also die im Leben übliche werden. Nur als erste Einleitung mag ein etwas größerer Maaßstab gestattet sein, und von Solchen, welche Beruf aus dem Schreiben machen wollen, müssen gegen das Ende der Unterrichtszeit verschiedene Maaßstäbe angewandt werden. Der Maaßstab hängt übrigens vorzugsweise von dem Federschnitte ab, da zwischen der Dicke des Grundstriches und seiner Länge ein konstantes Verhältniß stattfindet, worauf die Schönheit der Schrift hauptsächlich beruht.

l. Eine ausdrückliche Unterscheidung zwischen Schönschrift und gewöhnlicher Schrift ist nachtheilig, weil sich jene dann von dem Leben

absondert. Allerdings muß der Lektionsplan einige Stunden (anfangs halbe Stunden) für vorzugsweise Uebung des Schreibens aussetzen, allein nur um die Figuren kennen zu lernen, zu korrigiren und der sonstigen Uebung Bahn zu brechen; allein jedes andere Schreiben des Schülers muß von dem Bestreben zeugen, eine höhere Vollkommenheit der Schrift zu erreichen. Deßhalb darf Derselbe in keinem Alter mit schriftlichen Arbeiten, zumal wenn sie nicht einmal einen intellektuellen Werth haben, überladen werden, und dem Schreiblehrer muß eine Revision derselben zustehen und obliegen. Die Einrichtung in den Gymnasien, wo der Schreiblehrer ganz außerhalb des Ranges der übrigen steht, und wo sich jeder angehende Philologe befugt glaubt, zur Verderbniß der Handschrift seiner Schüler mitwirken zu dürfen, ist höchlichst zu tadeln. Dagegen ist es ganz angemessen, bisweilen ein Wett-Schreiben zu veranstalten, wobei in der möglichst kurzen Zeit möglichst schön geschrieben wird. Dies eignet sich besser für eine öffentliche Prüfung, als manche erkünstelte Probeschriften.

m. Da das ganze Streben des Schreibunterrichtes dahin gehen muß, dem Schüler frühzeitig eine schöne, mindestens deutliche und feste Handschrift anzugewöhnen, so ist eine unnöthige Verlängerung aller Arten von außerordentlichen Hülfsleistungen zweckwidrig. Die Hülfslinien müssen bis spätestens zum zwölften Jahre beseitigt sein, die Vorschriften bis zum vierzehnten, allein auch das Feder-Schneiden durch den Lehrer gehört nicht minder in diese Rubrik. Die Feder ist ein so unentbehrliches Hülfsmittel, die Metallfedern sind ein zu unvollkommnes Surrogat der Gänsekiele, daß man zur Vollendung des Schreibunterrichtes weit eher das Feder-Schneiden als etwa die Kenntniß der Fraktur-Schrift zählen sollte. Die letztere mag den Schreibmeistern bleiben, das Erstere gehört für Alle.

n. Die übrigen schriftlichen Zeichen, als Ziffern, Interpunktionen, Abkürzungen ꝛc., müssen ebenfalls eingeübt, aber nicht in besonderen Stufen, sondern bei passenden Gelegenheiten eingeschoben werden. Der zufälligen Selbstübung der Schüler darf Nichts überlassen bleiben, als was von geringer Bedeutung ist, oder in die letzten Bildungs-Jahre fällt, z. B. griechisch oder hebräisch Schreiben. Federzüge, welche in Verbindung mit Unterschriften von Nutzen sein können, gehören mindestens nicht für Kinder mit schwacher Hand, und sind später bald gelernt.

Bei den verschiedensten Verfahrungsweisen, um schreiben zu lehren, wird immer viele und sorgfältige Uebung Hauptsache bleiben. Es kann gelingen, in wenigen Tagen durch besondere Mühe und Aufmerksamkeit sich eine andere und schönere Handschrift anzueignen, aber befestigen und bis zur bewußtlosen Geläufigkeit bringen kann man sie nur durch lange Gewöhnung. Und so bleibt das Letztere die Hauptsache. Oft ist sogar eine mäßig schöne, aber deutliche und feste Handschrift einer eleganteren aber undeutlichen vorzuziehen. Die Etikette bei Geschäftsschriften gehört mehr unter die Rechtschreibung oder den Styl, als zur Kalligraphie. Reinlichkeit und Ordnung machen die Hälfte bei aller Schönschrift aus. Dazu muß aber nicht blos der Schreiblehrer, sondern jeder andere Lehrer und die Eltern mitwirken. Unsaubere Hefte, unordentliche Zeilen, vergeßner oder ungleicher Rand u. s. w. dürfen weit weniger gut geheißen werden, als unschöne Buchstaben, denn das Erstere ist Sache der Aufmerksamkeit, das Letztere der Geschicklichkeit. Gutes Schreibmaterial thut ebenfalls Viel, und man soll an die Eltern die Anschaffung desselben fordern, aber doch mit Rücksichten. Selbst nicht unbemittelte Eltern werden oft verdrüßlich über die zahllosen Hefte, welche ihre Kinder für die Schule begehren, und von deren nützlicher oder auch nur stätiger Verwendung ihnen keine Kunde wird. Es ist kein guter Ruf einer Schule, wenn Viel und Vielerlei für dieselbe geschrieben wird, besonders wenn jeder Quark nochmals für die Prüfung abgeschrieben werden muß. Gute Lehrer sind auch ökonomisch mit der Zeit und den Kräften der Kinder und mit dem guten Willen der Eltern; sie fordern also wenig Hefte, aber diese ordentlich gehalten. Und zwar soll nicht der Buchbinder die Mühe des Falzens, Einnähens, Beschneidens der Hefte übernehmen, sondern der Schüler selbst. Auch das gehört zum Schreiben [3].

[1] Von den Schriften über Methodik des Schreibens ist hervorzuheben der Aufsatz Mädler's in Diesterweg's Wegweiser; Desselben Lehrbuch der Schönschreibkunst. 2. Aufl. Berlin, 1840 (2 fl. 42 kr.). Schnell-Schreib-Lehr-System oder amerikanische Unterrichtsmethode von Carstair, bearbeitet von Loischner, herausgegeben von Wedemann. Weimar, 1837 (1 fl. 12 kr.). Nädelin, Methodische Anleitung zum Schön- und Schnellschreiben. Stuttgart, 1839 (1 fl. 45 kr.) In Natorp, Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde, 3 Thle. Duisburg, 1816 (6 fl. 9 kr.) im 10. Briefe des 1. Bdes. findet sich Beachtenswerthes. Otto, F., Das Wesen der

amerikanischen Schreibmethode. 2. Aufl. Erfurt, 1840 (18 kr.). Falkenberg, Der Elementar-Schreibunterricht nach der sogenannten amerikanischen Lehrmethode, nebst 22 lithographirten Tafeln. Kassel, 1841 (35 kr.). Ebensperger, Der Schönschreib-Unterricht. Nördlingen, 1845 (1 fl. 48 kr.), dazu 18 Schreibhefte (1 fl. 6 kr.), eine vollständige Anleitung zur Schnellschreib-Methode. Radde, Die Hauptregel der Carstairschen Schreib-Methode, Danzig 1845 (21 kr.). Koch, Neue methodische Schreibschule. 8. Aufl. Hamburg, 1845, 36 Blätter (1 fl. 48 kr.). Gegen die amerikanische Methode ist aufgetreten: Zschille, Elementarschreibschule. Leipzig, 1845 (3 fl. 36 kr.), mit Vorschriften nach dem sächsischen Duktus, das Heft à 2 fl. 42 kr.

[2] Die Vorschriften können auf diese Weise sehr geschont, auch ihre Zahl verringert werden. Wand-Vorschriften sind nur den Lehrern zu empfehlen, welche selbst eine allzu schlechte Handschrift haben. Zur Schönheit ist es bei ihnen nicht zu bringen, und das Bedürfniß der Verkleinerung macht die Nachahmung etwas unsicher; dazu sind sie, sobald das Papier etwas trübe wird, nicht deutlich genug zu sehen. Zu empfehlen sind: Weiker, Kalligraphische Wandfibel, 20 Taf. Darmstadt, 1834 (1 fl. 45 kr.); die lateinische Schrift in 12 Blättern (1 fl. 12 kr.). Mädler, Wand-Vorschriften. 4 Blätter. Berlin, 1820. Stubba, Kalligraphische Wand-Vorschriften. 4 Lieferungen, jede zu 2 fl. 24 kr. Sorau, 1834. Engel, Kalligraphische Wand-Vorschriften. Gießen, 1835 (1 fl. 30 kr.). Andere Vorschriften sind in Menge vorhanden; wir nennen nur: Scholz, Lithographirte Vorschriften. 5 Heft à 36 kr. Bollenberg, Deutsche Vorschriften. Essen, 1. Heft 1 fl. 12 kr., 2. Heft 2 fl. 42 kr., 3. Heft 2 fl. 6 kr. Englische Vorschriften 1. H. 1 fl. 45 kr., 2. H. 2 fl. 24 kr. Hennig, Berlinsche Schulvorschriften. Berlin, 1819, deutsche 1. H. 54 kr. 2. H. 1 fl. 45 kr.: englische 2 Heften zu denselben Preisen. Nädelin, Neue Vorlegeblätter (nach der amerikanischen Methode). Stuttgart, 20 Blätter lithographirt (18 kr.). Der Schreibeschüler. Wesel, 4 Hefte, die ersten jedes 5½ kr., das letzte 11 kr. Falkenberg, Deutsche u. englische Schulvorschriften, 30 Blätter. Kassel, 1841 (45 kr.). Flink, Deutsche und englische Vorschriften, Freiburg, 1846, werden gerühmt. Wohlfeile Vorschriften, ohne Rücksicht auf die Schnellschreib-Methode sind von Leuchter, Darmstadt, 1845 13 Blätter (11 kr.).

[3] Noch verdient das Lesen mannigfaltiger und unvollkommner Handschriften Erwähnung; es ist dem Geschäftsmanne unentbehrlich, und Vorbereitung in der Schule ist dankenswerth. Der Lehrer kann sich selbst Sammlungen anlegen, doch ist auch die Anschaffung eines oder einiger Exemplare einer lithographirten Sammlung zu rathen. Neben dem zweckmäßigen Stoffe (Geschäfts-Aufsätze) empfiehlt sich durch Wohlfeilheit: Beumer, Der kleine Schriftleser. 5. Aufl. Wesel, 1840 (21 kr.).

§. 9. Die Rechtschreibung.

Es ist nicht einzusehen, warum die Rechtschreibung als ein Zweig des Sprach-Unterrichtes angesehen werden soll, Lesen und Schönschreiben aber nicht. Alle drei sind zur Sprache gehörige Fertigkeiten, welche sich durch das Wissen der Sprachgesetze so wenig erwerben lassen, als das Gehen durch die Theorie des Muskel-Baues. Und damit nicht, wie bisher ungebührlich geschehen, die Orthographie noch fernerhin vernachlässigt und als eine beiläufig abzumachende Sache angesehen werde, ist es gut, ihr in der Methodik eine besondere Stelle einzuräumen [1].

Von der alten Weise durch unendlich viele ungeordnete Diktate ohne innere Aufhellung die Orthographie zu lehren, kann kaum noch die Rede sein, sie hat fast allenthalben einer beinah schlimmeren modernen Methode weichen müssen: diese Fertigkeit durch einige allgemeine Regeln, welche der Grammatik einverleibt werden, zu lehren und die sparsamen Uebungen mit den allgemeinen grammatischen zu verbinden. Der Erfolg hat nun zwar sattsam gezeigt, daß auf diesem Wege die Orthographie höchst unsicher gelehrt, und gar nicht befestigt wird, daß Dies vielmehr nur durch sonstige gelegenheitliche Bildungsmittel, wie Lektüre ꝛc., bei Denen, welche einen vollständigen Unterricht genießen, mit erreicht wird, bei den Uebrigen gar nicht. Allein es fehlt dieser Methode vornehmlich darum immer noch nicht an Anhängern, weil sie den Schein einer höheren Geistigkeit an sich trägt und weil der mangelnde Erfolg auf mancherlei Weise entschuldigt wird. In wie vielen Büchern findet man als höchsten, oder doch einen der höchsten Grundsätze ausgesprochen: „Schreibe, wie du richtig sprichst.“ Welch eine unpädagogische Forderung! Denn wenigstens die Hälfte aller deutschen und fast alle aus fremden Sprachen entlehnten Wörter werden nicht mit den Zeichen geschrieben, welche am einfachsten ihrem Laute entsprechen, sondern mit willkürlich von dem Schreibgebrauche festgesetzten. Dazu kann ja das Kind nicht richtig sprechen, sondern soll es erst lernen, mindestens sich des Richtigen erst deutlich bewußt werden. Noch kommt dazu, daß auch die Gebildeten über die Richtigkeit der Aussprache in zahlreichen Fällen verschiedener Meinung sind, ja selbst über die Richtigkeit der Schreibung. Es heißt also ungefähr Soviel, als

wenn man einem Anfänger im Zeichnen sagen wollte: „Zeichne Alles so, wie es von dem rechten Standpunkte aus gesehen sich darstellt.“ Aehnlich verhält es sich mit den übrigen Regeln solcher Art.

Der Unterricht in der Orthographie hat die Aufgabe, die Schüler die gesprochene oder gedachte Rede mit den herkömmlichen Zeichen darstellen zu lassen. Diese Aufgabe würde sich durch angemessenen Lautir-Unterricht und einige Uebungs-Diktate hinreichend erreichen lassen, wenn die Zeichen den Lauten vollkommen entsprächen. Es sind aber bei weitem nicht so viele Zeichen in der Sprache als Laute, und gleichwohl wieder für einen und denselben Laut oft mehrere Zeichen. Es fehlen uns allgemeine Zeichen für Dehnung und Schärfung, für hohen und tiefen Ton, für Tonlosigkeit und noch vieles Andere. Ferner, obgleich unsere Sprache eine Ursprache ist, so hat sie doch im Laufe der Zeit ungefähr ein Drittheil fremde Wörter aufgenommen, welche trotz aller Reinigungs-Versuche mit jedem Jahre zunehmen und tiefer einwurzeln. Diese stehen unter desto weniger deutlichen Gesetzen, als man sie stets als Eindringlinge behandelte, und in den Grammatiken gewöhnlich gar nicht berücksichtigte. Oft folgen sie weder dem Schreibgebrauche ihres Ursprungs noch der Analogie der deutschen Wörter. Alles Dies beweis't, daß die Orthographie mehr als irgend eine Disziplin mit willkürlichen Satzungen der Vergangenheit und der Majorität zu thun hat, und daß die Logik auf ihrem Gebiete die mindeste Geltung gewinnen kann. Denn die Sprachzeichen, wie sie vorgefunden werden, nicht wie sie sein könnten oder vielleicht sein sollten, sollen eingeübt werden. Orthographische Neuerungen kommen den Schulen am wenigsten zu. Es ist mehr Verdienst dabei zu suchen, die Einförmigkeit der Schreibung durch Unterwerfung unter das Herkommen zu fördern, als für sich allein Konsequenzen zu ziehen, welche der Zustimmung Anderer entbehren.

Da die Orthographie nichts Anderes ist, als die genaue Reproduktion gesehener Wörter-Bilder, so gelten bei ihrer Erlernung auch im Allgemeinen die Gesetze des Gedächtnisses, also des Einprägens, Behaltens und Reproduzirens. Bei der Vorstellung eines Wortes soll man sich zugleich die Buchstaben vorstellen, womit man es geschrieben gesehen hat, das heißt, man soll bei einer selbst erzeugten oder durch das Gehör erlangten Vorstellung eine entsprechende Gesichts-Vorstel-

lung hervorrufen, und weil diese aus mehreren, in mancherlei Verbindungen wiederkehrenden Zeichen besteht, diese einzelen Zeichen in rechter Aufeinanderfolge hervorbringen. Der erste Akt des Geschäfts ist also die genaue Einprägung der Buchstaben-Gruppe und die Association derselben mit dem Laut-Bilde und der Vorstellung selbst.

Dies geschieht durch das Lesen, und zwar desto erfolgreicher, je genauer das Wort in seine Laute zerlegt, und das Verhältniß der letzteren zu den Buchstaben beleuchtet wird. Mithin bildet das stufenmäßige und gründliche Lautiren die Grundlage der Orthographie. Wo Dies einmal versehen ist, wird sich der Schaden schwer wieder gut machen lassen. Daß das Lautiren der Orthographie auch schade, ist zwar ein Vorurtheil, doch kein ganz unbegründetes. Man übersieht nämlich sehr häufig, daß es eine Epoche gibt, in welcher von dem Laut zu dem Buchstaben-Namen übergegangen werden muß, wenn man denselben den Schülern einzel bemerklich und behaltlich machen will. Der Laut selbst ist zu flüchtig, verschwimmt zu sehr in dem ganzen Wort, als daß das Bewußtsein seine Hervorbringung begleitete. Es muß also neben dem Lautiren ein Buchstabiren im Dienste der Orthographie hervortreten, nicht zu frühe, um nicht zu überlasten, aber auch nicht zu spät, um nicht geringschätzig angesehen zu werden, etwa auf der neunten Stufe des Lesens (§. 5). Mittels dieses Buchstabirens werden anfangs alle, später die schwereren der gelesenen Wörter analysirt, und Dies als Nebenübung in dem Lesebuche fortgesetzt. Sollen auf diese Art alle Wörter für den Zweck der Orthographie eingeprägt werden, so muß das Lesebuch sie auch enthalten; — ein neuer Grund, warum man Reichhaltigkeit, wenngleich nicht gerade Vollständigkeit desselben fordern muß. Auch die wichtigsten Fremdwörter muß das Kind in seinem Lesebuch gesehen und sich eingeprägt haben. Um dieser Analyse das Eintönige etwas zu benehmen, muß die Form mannigfaltig sein. Bald lasse man sich also die Buchstaben-Namen einfach aufzählen, bald setze man das Geschäft mit Schreib-Uebungen oder Verstandes-Aufgaben in Verbindung. Darum wende man noch folgende und ähnliche Fragen und Aufgaben an: Wie ließe sich das Wort noch anders schreiben ohne Aenderung des Lautes? Wie wird das Wort oft fehlerhaft ausgesprochen? Wie müßte es dann geschrieben sein? Welche Wörter lauten ihm ähnlich? Suche aus einem Lesestück die Wörter heraus,

worin Dehnung ohne besonderes Zeichen vorkommt! die, welche künstlich gedehnt sind! diejenigen, welche mit j ꝛc. geschrieben sein könnten, aber es nicht sind! u. dgl. Wer auf diese Weise zwischen dem Lesen anfangs alle, nachher die schwersten und seltensten Wörter zerlegen läßt und dadurch nicht blos deren eigenthümliche Schreibart zum Bewußtsein bringt, sondern überhaupt die Aufmerksamkeit für Orthographie weckt, der wird sicherlich einen guten Grund zu der zu erlangenden Fertigkeit legen. Aber die Fertigkeit ist noch nicht vorhanden, nur die ihr zum Grunde liegenden Anschauungen. Es soll ja das Geschehene und Eingeprägte reproduzirt und zwar rasch, ohne alles Besinnen reproduzirt werden.

Dazu gehören Schreibübungen, denn Schreiben lernt man nicht durch Lesen, auch nicht durch Buchstabiren. Erste Stufe der orthographischen Schreibübungen ist das Abschreiben, also Wiederholung unmittelbar oder kurz vorher gesehener Wörterbilder. Am leichtesten ist das Abschreiben einer vorliegenden Vorschrift, also Buchstab um Buchstab. Dabei darf es aber nicht lange bleiben, wenn nicht Mechanismus daraus entstehen soll. Vielmehr müssen beständig neue Schwierigkeiten hinzutreten, um Aufmerksamkeit, Gedächtniß und Nachdenken in Spannung zu erhalten. Man lasse also andere Schrift in die gewöhnliche des Schülers umsetzen: Druckschrift in Kurrent, lateinische in deutsche. Noch um einen Grad höher steht das Abschreiben aus dem Gedächtnisse: Vorgeschrieben und ausgewischt, auswendig gelernt und dann niedergeschrieben, oder auch eigne Gedanken, seien es auch nur Wörter einer gewissen Kategorie, aufgeschrieben. Bei allen Diesem findet eine doppelte Anstrengung des Geistes statt und es fehlt also keineswegs dem Geschäfte an formal bildender Kraft. Die zweite Stufe der Schreibübungen besteht in Diktaten, also Nachschreiben vorgesprochener Wörter oder Sätze. Indem der Schüler das von dem Lehrer Diktirte nachschreibt, ist er genöthigt, die ihm unmittelbar gegebenen Gehörvorstellungen in die entsprechenden Gesichtsvorstellungen zu verwandeln. Soweit nun Laut und Buchstab übereinstimmt und nur ein Buchstab für den gehörten Laut existirt, ist Dies leicht. Es kann sogar die Anschauung des entsprechenden Wörterbildes im Gedächtniß fehlen, es setzt sich ohne Schwierigkeit aus den gehörten Lauten zusammen, wenn anders das Ohr des Schülers geübt ist Alles richtig aufzufassen. Hier gilt also

die Regel: Schreibe wie du richtig sprichst, denn der Lehrer spricht wenigstens annähernd richtig, oder auch: Schreibe wie du hörst. Und allerdings müssen die orthographischen Uebungen von dieser regulären Basis ausgehen. Allein man reicht in einer historisch entfalteten Sprache, wie die deutsche, nicht weit damit. Der Nachschreibende wird unzählige Mal in sein Gedächtniß greifen müssen, um die richtigen unter den wählbaren Buchstaben zu wählen, oder wird durch Regeln auf den rechten Weg zu leiten sein. Damit nun das Diktiren keine zu schwere Uebung werde, leite man in dasselbe ein, beuge man den Fehlern vor. Entweder man diktire Etwas aus dem Lesebuche der Schüler, was sie kurz vorher und in der Absicht, sich die Orthographie zu merken, gesehen haben; oder man schreibe ihnen in derselben Absicht das demnächst zu Diktirende an die Tafel und wische es dann wieder aus; oder drittens man bespreche die schwierigeren Wörter des Diktats vorher mit der Schule. In allen diesen Fällen wird die Zahl der Fehler, wenn anders der Stoff selbst nicht unangemessen war, gering, folglich bei der Korrektur leicht zu merken und künftig zu vermeiden sein, Was ja die Hauptsache bleibt. Nichts ist thörichter, als veratorische Diktate für schwache Lehrlinge, die erst noch das Nöthigste zu befestigen haben. Schon Das ist verkehrt, wenn der Inhalt den Kindern nicht verständlich genug ist, denn nur das Verstandene behält sich leicht und fest, und Wörterbilder ohne zugehörige Sachvorstellungen verschwimmen, weil ihnen der Halt fehlt. Auch verweise man bei den Diktaten, wie bei allen weiteren orthographischen Uebungen auf das Lesebuch, auf die Stelle zurück, wo das Kind zum ersten Male ein Wort gesehen hat. Zuletzt wird das Lesebuch, das natürlich nicht wortarm sein darf, dem Schüler das orthographische Wörterbuch ersetzen. Wohlgethan bleibt es aber immer, wenn zur Ergänzung dieses Repertoriums ein orthographisches Wörterbüchlein für das Schwierigere und seltner Gesehene angelelegt wird. Kann man Dies aus ökonomischen oder anderen Rücksichten nicht jedem einzelen Schüler zumuthen, so lege man es für die ganze Schule an, und lasse als Belohnung die besseren Schüler Einträge darein machen.

Daß die Diktate, die früheren wie die späteren, einen gehörigen Stufengang einhalten, nicht Alles auf einmal enthalten müssen, folgt aus allgemeinen Grundsätzen, eben so aber auch, daß der Inhalt kein durchaus willkürlicher und des Behaltens unwürdiger sein darf. Erste Rück-

sicht ist freilich die Mittheilung neuer und die Einübung bereits bekannter orthographischen Eigenthümlichkeiten. Da man es aber nicht bei bloßen Wörtern lassen mag und lassen darf, so suche man einen Stoff, welcher sonst noch eine wünschenswerthe Belehrung enthält, sei sie sprachlich oder sachlich. In Volksschulen, wo Zeit mangelt, können füglich die wenigen grammatischen Belehrungen, welche sich nicht an das Lesebuch anschließen, mit den orthographischen Diktirübungen in Verbindung treten. Oder es können Stellen aus Vorlesebüchern, welche dauernder Einprägung würdig erscheinen, zum Stoffe das Diktirens gewählt oder endlich können stylistische Muster auf diese Weise der Auffassung der Schüler näher gebracht werden. Indem man Homonyme diktirt, geht man auch leicht zu den Synonymen über und berührt wenigstens diesen wichtigen Sprachgegenstand. Ueberhaupt kann das Diktiren neben seinem eigentlichen Zwecke die Sprachübungen der verschiedensten Art ergänzen. Dies wird desto sicherer gelingen, wenn man in das Verfahren bei dem Diktiren selbst einen Stufengang bringt. Anfangs einzele Wörter mit langsamer, scharf hervorgehobner Aussprache, aber gleichwohl nur einmal vorgesprochen, denn die mehrwalige Wiederholung wird nur ein Ruhekissen für die Trägheit und stört die Disziplin. Hiernächst diktirt man einfache Sätze schon etwas rascher und in gewöhnlicherer Aussprache. Absätze macht man nur, wo zufällig ein längerer oder schwerer untergelaufen wäre. Der Schüler gewöhnt sich, den Satz als Ganzes aufzufassen und in dem Gedächtnisse bis zu völliger Bezeichnung festzuhalten. So geht man endlich zu Satzverbindungen über und legt dadurch den Grund zu einer richtigen Auffassung der sprachlichen Vorkommenheiten, welche durch keine Zergliederung in gleichem Maaße erworben werden kann. Was noch weiter geht: Nachahmung eines ganzen vorgelesenen Stylstücks gehört nicht mehr in die Orthographie, sondern in die Styllehre. Das Eine geht aber unmerklich in das Andere über.

Von der Korrektur der Diktate gelten die allgmeinen Regeln, wie dieselben im 2. Th. aufgestellt sind. Man verliere ja den Hauptzweck: Gewöhnung zum richtig Schreiben nicht aus den Augen, und mache also keine Fehlerjagd daraus. Gute Vorbereitung erspart die meiste Korrektur. Gute Polizei beim Schreiben mindert die Zahl der Nachlässigkeiten. Dazu gewöhne man die Schüler hier wie überall ihr Geschriebenes noch einmal durchzulesen. Kein Mensch ist sicher vor Verse-

hen und die Ueberzeugung, nun wenigstens keinen wissentlichen Fehler stehen gelassen zu haben, schärft das Ehrgefühl der aufmerksamen Schüler. Die nicht aufmerksamen strafe man nicht gerade durch Abschreiben des Ganzen, wohl aber durch Ausziehen der Fehler in ein Register, u. s. w. Wechselseitige Korrektur paßt zu orthographischen Uebungen eher, als zu den stylistischen, weil eine festere Norm besteht, woran sich der Schreibende zu halten hat. Aber Abwechslung der Art zu Korrigiren muß stattfinden, und feste Polizei bei dem Austauschen oder Sammeln der Schriften versteht sich ja von selbst.

Eins aber ist dringende Pflicht des Lehrers: selbst in seiner Orthographie festzustehen, und keine Inkonsequenzen zuzulassen. Daß Neuerungen nicht in die Schule gehören ist schon bemerkt worden, daß für Elementarschüler aber auch nicht mehrere gleich berechtigte Schreibungen existiren dürfen, folgt aus dem Gesetze der Einheit des Unterrichtes. Später mag sich Einer eine Orthographie nach Belieben suchen, in der Schule gibt es nur eine. Sollte es wenigstens geben, denn daß nicht blos der nämliche Lehrer bald so, bald anders schreibt oder es wenigstens für zulässig erklärt, daß die Schulbücher von Inkonsequenzen in der Orthographie wimmeln, daß endlich in zusammengesetzten Schulen jeder Klassenlehrer, ja oft jeder Fachlehrer anders schreibt, Das gehört zu den beklagenswerthen Unvollkommenheiten unserer didaktischen Organismen. Wo nicht von Oben auf Abstellung solcher Mißbräuche gedacht wird, da sollten die Lehrer es zum Gegenstand ihrer Konferenzen machen. Für einen unterrichteten Mann ist es ja doch eine Kleinigkeit, einige orthographische Abweichungen von seiner Gewohnheit zu Gunsten seiner Schüler zu erlernen. Wenn zur Erreichung eines unterrichtlichen Zweckes eine Last übernommen werden soll, so ist es der Lehrer, der zu ihrer Uebernahme zuerst verpflichtet ist, wieviel mehr also der Verfasser eines Lehrbuches. Deßhalb sind Druckfehler in Schulbüchern auch gar nicht als leicht zu entschuldigende Kleinigkeiten anzusehen. Das Kind soll in der Regel keine fehlerhaften Anschauungen erhalten, weßhalb ja auch die Beispiele mit absichtlichen Fehlern, wenigstens sofern sie oft und früh kommen, als verwerflich zu bezeichnen sind. Es begegnen den Augen des Schülers schon von selbst genug Fehler, man braucht dieselben nicht erst zu drucken. Die wechselseitige Korrektur leistet ja schon, daß ein orthographischer Fehler allmählich das Auge beleidigt.

Allein alle Zergliederungen beim Lesen, alle Diktirübungen reichen zuletzt doch nicht aus, um einen jungen Menschen zur Sicherheit in der Orthographie zu bringen, weil ja der Wörter unzählig viele sind und manche zu selten vorkommen, als daß das Gedächtniß sie im Einzelen behalten könnte. Es müssen auch Zusammenfassungen gemacht, Gesetze aufgesucht und Regeln gebildet werden; kurz der orthographische Unterricht kann seines theoretischen Theiles nicht entbehren. Nicht daß man Alles auf wenige oder gar einen Satz reduziren will, womit man keinen Hund aus dem Ofen lockt; sondern um dem allgemeinen Gesetze geistiger Entwicklungen zu genügen: Aus dem Besonderen das Allgemeine. Es gibt so oft wiederkehrende Fälle, daß man einen geistigen Todtschlag begehen würde, wenn man jeden einzelen behandeln wollte, ohne ihn unter ein allgemeines Gesetz zu subsumiren. Dergleichen Regeln können schon frühe unter die praktischen Uebungen gemengt werden, denn die Theorie soll die Praxis auf allen Stufen erhellen und begründen, nicht hinterdrein hinken. So wird schon beim Lautiren gelehrt: eine gedehnte Stammsylbe hat einen einfachen, einen geschärften, einen doppelten Auslaut; tonlose Bildungssylben haben immer einfache Auslaute, ferner: Ein Dingwort schreibe mit großem Anfangsbuchstaben, alle übrigen mit kleinem. Dergleichen kann in einem rationellen Unterrichte gar nicht vermieden werden. Auch dürfen die dazu erforderlichen grammatischen Begriffe nicht auf die ausdrückliche Behandlung der Grammatik warten, so wenig wie das Zählen eines Kindes auf die Theorie des dekadischen Systems wartet. Die Begriffe müssen vielmehr am rechten Orte eingeschoben und an Beispielen verdeutlicht werden, ohne alle Definition.

Man fehlt oft darin, daß man die Orthographie der Stämme für die leichtere hält und die der Bildungssylben vorausschickt. Weniges ausgenommen (Dehnung, Schärfung ꝛc.), so ist die Schreibung der Stämme viel verwickelter, als die der Bildungssylben. Ueber die Letzteren muß man also Regeln aufzustellen beginnen, die Ersteren einstweilen aus der Anschauung entnehmen. Es läßt sich z. B. viel leichter übersichtlich lehren, warum in Alterthum ein th angewandt wird, als in Thüre. Das Letztere fordert Kenntniß der Einzelheiten einer fremden oder der altdeutschen Sprache, das Erstere blos eine Zusammenfassung vieler anschaulichen Fälle. Auch vereinigt sich die orthogra-

phische Betrachtung der Vor- und Nachsylben, der Biegungszeichen und Aehnliches gar wohl mit der grammatischen Betrachtung der nämlichen Gegenstände, die Orthographie der Stämme liegt großentheils außerhalb der Grammatik und schlägt in das Wörterbuch ein. Da nun die niederen Schulen in der Regel kein Wörterbuch besitzen, weder einer fremden Sprache, noch der deutschen, so muß fleißiger Betrieb der Orthographie die lexikalische Lücke füllen, und namentlich die Bedeutung der Fremdwörter mitlehren.

Bei der Orthographie der Stämme tritt die vielfach zu beschränkende Regel: Schreibe nach der Ableitung, ein. Ist nun freilich darunter nur die nächste Abstammung gemeint, und ist die Gränze gleich schwer zu finden, so hat die Uebung doch im Ableiten ihr sehr Gutes. Die äußerliche Verwandtschaft führt auf die innerliche, und in der Aufsuchung der Wörterfamilien liegt zugleich eine Vorbereitung auf die Synonymik.

Der schwerste Theil der Orthographie, weil er für jeden einzelen Fall Nachdenken erfordert, ist übrigens die Groß-Schreibung der Substantive, seit es nämlich üblich geworden ist, auch die uneigentlichen an dieser Auszeichnung Theil nehmen zu lassen. Die Sache ist noch nicht ganz konsequent durchgeführt, die Sprache strebt aber offenbar darnach, und da treten allerdings sehr subtile Fälle ein. Ein vorzügliches Mittel, die Jugend zur Sicherheit in zweifelhaften Fragen zu führen, ist die Auflösung des Satzes mit dem uneigentlichen Substantiv in seine Theile und Ersetzung des fraglichen Wortes durch andere. Was den Substantiv-Begriff entschieden in sich trägt, das wird auch durch ein Substantiv ersetzt. Auch die Groß-Schreibung aus Etikette ist nicht ohne Schwierigkeiten und bedarf sorgfältiger Uebung.

Zu Diesem allen kommt nun noch die Interpunktion, eine so schwierige Aufgabe, daß nur wenige Menschen sich rühmen können, vollkommen sicher zu interpunktiren. Deßhalb fange man mit dem Groben an, und muthe den Schülern anfangs nur Wenig zu. Die Anschauung beim Lesen und die Erhebung der gesehenen Interpunktionen ins Bewußtsein mache den Anfang. Für das Schreiben gebe man anfangs äußerliche Regeln, vorbehaltlich des Eingehens auf tiefere Gründe. Daneben setze man die orthographische Seite der Interpunktion mit der euphonischen beim Lesen in innige Verbindung.

Für die Rechtschreibung werden in allen Unterrichts-Anstalten be-

sondere Lehrstunden auszusetzen sein, und zwar so viele, daß sie bis zum 14. Jahre absolvirt sein kann, in den Volksschulen schon darum, weil sie den wichtigsten Theil der Grammatik in sich einschließt und keine Ergänzung mehr hinter sich hat; in den höheren Schulen, damit die Inkorrektheit der äußerlichen Darstellung sich nicht in die geistigeren Aufgaben mit hinauf schleppt. Ueberdies ist es eine nicht blos in dem orthographischen Unterrichte gemachte Erfahrung, daß, wenn man das seiner Natur nach mehr Mechanische in den eigentlichen Kinderjahren nicht einprägt, der Geist widerstrebt, so daß es gar nicht mehr mit Sicherheit gelernt werden kann.

[1] Die vorzüglichsten Lehrschriften über Rechtschreibung sind: Wander, Vollständige Uebungsschule der deutschen Rechtschreibung. 4 Thle. Glogau, 1831 (1 fl. 30 kr.), namentlich auch für die Schreibung der Fremdwörter Sorge tragend. Härderer und Offinger, Rechtschreibeschule; 2. Aufl. Bamberg, 1833 (36 kr.). Baumgarten, Die vorzüglichsten Regeln der Orthographie und Materialien zum Diktiren. 3. Aufl. Leipzig, 1828 (51 kr.), dazu Orthographische Vorlegeblätter, und Uebungsstücke (1 fl. 45 kr.). Ganz kurz und doch brauchbar ist: Uebungsbüchlein im Rechtschreiben für Elementarschüler von J. K., Wesel, 1841. Bormann, Der orthogr. Unterricht in seiner einfachsten Gestalt. Berlin, 1840 (18 kr.) huldigt dem Grundsatze Alles durch das Auge zu lehren, also keine Regeln. — Wagner, Uebungsbüchlein für den Rechtschreibe-Unterricht in Volksschulen, Essen, 1836 (14 kr.). Desselben Methodischer Leitfaden für den Rechtschreibunterricht, Essen. 1841 (36 kr), durchaus elementarisch. — Jüngst, Die Regeln der deutschen Rechtschreibung. Münster, 1842 (18 kr.). Desselben, Die deutsche Rechtschreibung. Münster, 1843 (2 fl. 20 kr.) hinlänglich ausführlich für Lehrer. Schönke, Beispiele und Aufgaben zu Wurst's Orthographie. Potsdam, 1844 (54 kr.) als Diktirstoff brauchbar.

Außer Adelungs nun veraltetem kleinen Wörterbuche ist von wohlfeilen Hülfsmitteln der Art zu erwähnen: Wörle, Kleines Handwörterbuch der deutschen Sprache. Blaubeuern, 1843 (36 kr.); enthält neben den einheimischen auch die bekanntesten Fremdwörter. Vogel, K., Schulwörterbuch der deutschen Sprache. Leipzig 1840 (1 fl. 12 kr.); Vorbild des vorigen. Weit höher gehalten ist: Schmitthenner, Kurzes deutsches Wörterbuch für Etymologie, Synonymik und Orthographie. 2. Aufl. Darmstadt. 1837 (3 fl. 36 kr.); für Lehrer sehr empfehlenswerth. Dr. Weigand in Gießen arbeitet an einem in Adelungischer Manier gehaltenen orthographischen Wörterbuch, welches nach den mir zugekommenen Proben zum voraus empfohlen zu werden verdient.

Fremdwörterbücher: Heyse, Allgemeines Fremdwörterbuch. 2 Thle. 9. Aufl. Hannover, 1843 (5 fl. 24 kr.). Petri, Gedrängtes Handbuch der Fremdwörter. 2 Thle. 8. Aufl. Leipzig, 1837 (5 fl. 24 kr.). Dertel, Gemeinütziges Fremdwörterbuch. 4. Aufl. 2 Bde. Ansbach, 1833 (4 fl. 30 kr.).

Die Interpunktion ist selbständig behandelt in folgenden Schriften: Hahn, Praktische Anleitung zum richtigen Setzen der Interpunktionszeichen in der deutschen Sprache, mit einem Hülfsbuche für Lehrer. Leipzig, 1823 (1 fl. 36 kr.). Wagner, M., Uebungsbuch für den Unterricht über die Unterscheidungszeichen in Volksschulen. Essen, 1836 (18 kr.). Ebendas. Methodisches Handbuch (27 kr.). Schmitthenner, Die Lehre von der Satzzeichnung. Frankfurt, 1824. Fiebig, Anweisung zum richtigen Gebrauche der Interpunktionszeichen. Leipzig, 1845 (14 kr.), die Satzlehre etwas zerstückelnd.

§. 10. Die Sprachlehre.

Der Sprachunterricht im engeren Sinne ist die Sprachlehre, die Grammatik, d. h. die Kenntniß von den Gesetzen, welche in der Sprache walten. Die Sprache ist dann nicht Mittel zur Verständigung, sondern Gegenstand der Betrachtung als ein gegebenes Produkt des menschlichen Geistes [1]. Obgleich bei einigem Fortschritte der Bildung der Mensch sich dieser Betrachtung nicht gänzlich entziehen und weder beim Lesen, noch beim Schreiben, noch weniger bei der Rechtschreibung derselben entbehren kann, so ist es doch nur ein kleiner Theil des ganzen Inbegriffs der Sprachgesetze, welcher in der ersten Jugend und ohne Vergleichung mit fremden Sprachen zum Bewußtsein gebracht werden kann, nur das Aeußerliche und gerade nahe-Liegende. Das Historische der Sprach-Entwicklung, der Zusammenhang mit den Denkgesetzen und deren Entwicklung bei anderen Völkern liegt weit über die Sphäre des Kindes hinaus, obgleich die Tradition aus der Behandlung der alten Sprachen in viele Schulen, auch der untersten Stufe abstrakte Sprach-Betrachtungen eingeschwärzt hat. Vom pädagogischen Standpunkte aus müssen wir aber die Zwecke des Sprachunterrichtes etwas näher ins Auge fassen, ehe wir über die Zweckmäßigkeit und das Maaß desselben in jeder Schulgattung urtheilen, und die Mittel zur Verwirklichung des als angemessen Erkannten bezeichnen können. Der Sprachunterricht hat den doppelten materialen Zweck des Verstehens fremder Vorstellungen und der (mündlichen oder schriftlichen) Darstellung der eigenen; sodann den formalen Zweck der Steigerung der Vorstellungskräfte überhaupt,

vorzugsweise aber des Verstandes. Um den ersten Zweck zu erreichen, dient der gesammte Schulunterricht; die Worte des Lehrers, die Schulbücher müssen verstanden werden, der Lese- Unterricht bricht vor Allem die Bahn dazu, die Grammatik hat dazwischen einzele Schwierigkeiten aufzuhellen, Unbewußtes zum Bewußtsein zu bringen. Wer die Gesetze der Sprache nicht kennt, kann sich auch nicht rühmen, daß er Alles verstehen wird, was die Sprache bringt. Aber gleichwohl ist der Wort-Vorrath für das Verstehen fast noch wichtiger, und diesen bringt nicht die Grammatik, sondern das Lesen, das Leben und die ausdrückliche Mittheilung des Lehrers, wie etwa in dem orthographischen Unterrichte die Fremdwörter kennen gelernt zu werden pflegen. Wo das Verstehen Hauptzweck bleibt, bedarf es jedenfalls nur geringer Einweihung in die Grammatik; diese kann, soweit es die Muttersprache betrifft, gelegenheitlich beim Lesen geschehen. Der andere Zweck des Sprachunterrichtes, die Fertigkeit in mündlicher Mittheilung eigener Vorstellungen, wird ebenfalls durch das Leben, und zwar durch das Leben in der Schule, durch Frage und Antwort am direktesten erreicht; lautes Lesen, Auswendiglernen fördert ebenfalls, indem es das Ohr gewöhnt und die Zunge geläufig macht. Für die Grammatik bleibt blos die Verhütung von Fehlern, welche etwa durch Nachahmung falscher Muster oder ungenaue Erinnerungen dem Lernenden geläufig werden. Diese Revision des gewonnenen Reichthums der Rede an der kritischen Fackel der Grammatik soll zwar von dem Lehrer beständig geübt werden, allein ein selbständiges Studium der Lernenden für diesen Zweck würde verfehlt sein, es träte nicht lebendig genug und nicht zur rechten Zeit in die weit mächtigeren Gewöhnungen hinein. Es würde hemmen, statt zu fördern, denn eine stotternde Korrektheit wird schwerlich vor einer fließenden Inkorrektheit den Vorzug verdienen. Für unseren Zweck genügt eine grammatische Ueberwachung der kindlichen Rede von Seiten des Lehrers. Und hiermit innigst verwandt und analog zu behandeln ist die schriftliche Darstellung eigner Vorstellungsreihen. Wenngleich die schriftliche Darstellung weit mehr Besonnenheit, eine Wahl des Ausdrucks gestattet und dadurch der grammatischen Korrektheit größere Rechte einräumt, wenngleich die Schriftsprache überhaupt mehr an objektive Regeln gebunden ist, als die Sprache des gemeinen Lebens, so tritt dagegen die Fähigkeit, eigene Gedanken zu erzeugen, zu ordnen

und darzustellen, doch auch so spät ein, daß wenigstens im eigentlichen Kindesalter die Grammatik als Regulativ für den Styl wohl entbehrt werden könnte. Die Volksschule würde, von dieser Seite betrachtet, wenigstens keines zusammenhängenden Kursus in der Grammatik bedürfen, sondern sich mit gelegenheitlichen Bemerkungen des Lehrers begnügen können; die höheren Schulen könnten durch vergleichende Betrachtung der fremden und der Muttersprache immer schon das Nothwendige erreichen, wie die Erfahrung der älteren Schulen sattsam dargethan hat. Nun aber tritt der formale Zweck mit seiner Forderung auf: an den Gesetzen der Sprache die geistigen Gesetze überhaupt zum Bewußtsein zu bringen, sie als Geistes-Gymnastik zu benutzen, und Dies ist eine um so begründetere Forderung, als die übrigen Unterrichtsgegenstände sich durchgehends als weit einseitiger bildend erwiesen haben, indem nur die Sprache alle Vorstellungen in sich einschließt, wenigstens an alle Vorstellungen heranreicht. Jedoch muß man erwägen, daß Lesen und Schreiben wie Orthographie schon einigermaßen auf diesen Zweck hinwirken, und bei ergiebigerer Behandlung immer mehr darauf hinwirken könnten; ferner daß der Anschauungs-Unterricht nach der oben beschriebenen Methode auch ein Sprech- und Sprach-Unterricht ist, und daß wenn auch nicht die abstrakten Gesetze der Sprache, doch deren Verkörperung den Schülern mitgetheilt und dadurch wenigstens die unbewußte Regel in dem Sprachgefühl rege gemacht wird [2]. Für die höheren Schulen treten die fremden Sprachen als Bildungsmittel ein, und es läßt sich gar wohl denken, daß die Gesetze der Muttersprache nicht selbständig, sondern nur in Verbindung mit denen der fremden oder als Vorbereitung auf die Letzteren betrachtet würden, so daß die deutsche Grammatik als besonderer Lehrzweig wegfiele. Dies müßte indessen mit einer Geschicklichkeit angefangen werden, welche bis jetzt allem Anscheine nach nirgends erreicht worden ist, weßhalb ein direkter Kursus in der Grammatik der Muttersprache doch wohl sicherer in das Innere der Sprachverhältnisse leitet. Dieser Kursus darf jedoch nicht vor erlangter Reife, d. h. nicht früher, als bis der Schüler das Material der Sprache in gewissem Grade gefaßt hat, also nicht vor etwa dem 14. Jahre eintreten; bis dahin sind es Einzelheiten, welche theils beim Lesen, theils beim Rechtschreiben, theils endlich in besonderen, halb stylistischen, halb grammatischen Uebungsstunden mitgetheilt und zur Anwendung gebracht werden. Reicht

aber Dies in den niederen Klassen, selbst des Gymnasiums hin, und ist eine Verfrühung der vollständigen Grammatik selbst bei diesen von Hause aus gebildeteren Schülern bedenklich, so muß Dies in weit höherem Maaße bei der Volksschule der Fall sein, obgleich nicht abgeläugnet werden darf, daß die Letztere wegen ihres Abschlusses mit dem 14. Jahre und wegen des Mangels einer Vollendung der begonnenen Bildung durch fremde Sprachen einer gewissen Abrundung der Sprachkenntniß bedarf, welche die Schulen von längerer Dauer entbehren können. Aber gerade dies Gelegenheitliche, an andere Disziplinen Angelehnte macht die Sprachlehre schwierig für den Lehrer. Er sieht keine speziellen Richtungen, keine Stufen vor sich, er kann Alles allenthalben lehren, er soll auf Alles gefaßt sein, und das Kind auf Alles gefaßt machen. Diese Unsicherheit läßt manche Lehrer lieber zu einem festen Hülfsmittel greifen, welches leicht Zuviel oder wenigstens das erst künftig Angemessene schon jetzt bietet. Es ist demnach nöthig, genau zu zeigen, Was auf jede Stufe gehört, vorbehaltlich der Abänderungen, welche die besonderen Umstände überall nothwendig machen.

Lehrgang für den angelehnten Sprach = Unterricht.

Der Ausgangspunkt ist der Anschauungs=Unterricht, wodurch praktisch einiger Reichthum und einige Gewandtheit in der Sprache gewonnen sein muß. Allein in dem Anschauungs=Unterrichte sind die Sachen das Wichtigste, die Benennungen stehen in zweiter Linie, und die Verbindung dieser Benennungen erst in dritter. Die Sprache wird noch nicht Objekt der Betrachtung, sondern nur Mittheilungs=Mittel; die Richtigkeit derselben folgt aus der Nachahmung, die Korrektur geschieht individuell, nicht durch Regeln, obwohl gegen das Ende hin auch Zusammenfassungen mehrerer dagewesenen Fälle in eine Gattung nicht ausbleiben kann. Mit dem Beginn des Lesens wird Dies sogleich anders; die Laute und deren Zeichen, also etwas rein Sprachliches, treten als Gegenstand der Betrachtung auf. Wird nun gleich nicht Alles von diesen Lauten gesagt, was der Gelehrte etwa darüber weiß, so sieht das Kind doch sofort Gesetze darin walten: Vokal und Konsonant, einfacher, zusammengesetzter Laut, mehrdeutige Zeichen, verwandte Laute, Dehnung, Schärfung, hoher Ton, halber Ton, Tonlosigkeit, — alles Dies und vieles Andere sind grammatische Begriffe, ohne welche das

Lesen nicht anders als mechanisch ausgeführt werden könnte. Ihre Aufeinanderfolge beweis't zugleich, wie wenig begründet die Meinung Derjenigen ist, welche den Satz zum Anfange alles grammatischen Unterrichtes machen wollen. Soll der Satz dazu dienen, dann ist es nur die erste Herleitung, welche von ihm ausgeht. Gerade so wie man wohl die Fläche und Linie an dem Körper sucht, aber sobald man sie gefunden hat, diesen bei Seite läßt, und mit jenen operirt, so ist es auch mit dem Satze, den Wörtern und Lauten. Da indessen die Kinder in der Periode des lesen-Lernens noch von gar schwacher Fassungskraft sind, so wird eine Erweiterung der grammatischen Kenntnisse des nämlichen Inhaltes bei dem schreiben-Lernen und noch später bei der Rechtschreibung nothwendig werden. Und in der That ist ja die Letztere weiter Nichts, als die Befestigung der Laut- und Buchstaben-Kenntniß an Wörter-Bildern und durch Zusammenfassung in Regeln. Die elementarische Sprachlehre lehnt sich also an das Lesen, die Rechtschreibung und später die Stylübungen an. Oft vereinigt man orthographische, grammatische und stylistische Uebungen in einen gemischten Kursus, wie er in vielen elementarischen Sprachbüchern vorliegt[3]. Wir halten aber dabei fest, daß das Lesebuch ebenso und fast noch mehr ein Anlehnungspunkt für die Sprachlehre sein müsse.

Sobald das Lesen bis zur Kenntniß des großen Alphabets fortgeschritten ist, muß die grammatische Kenntniß des Dingwortes und des Satzschlusses (des Punktums) dazwischentreten; die fortschreitende Praxis erlaubt es ja gar nicht anders. Es muß also im Lesen ein Halt gemacht und anschauliche, also von Beispielen ausgehende und mündliche (denn sie ist die natürlichste) Belehrung über diese Begriffe gewährt werden. Und treibt man anders das Lesen auf eine auf Verständniß gerichtete Weise, so kann es ja gar nicht ausbleiben, daß häufige Wiederholung den einmal gelernten grammatischen Begriff befestige und erweitere, ohne daß noch von einer Definition die Rede sein kann. Gerade dieses Jagen nach exakten Definitionen, denen auch selbst herangewachsenere Kinder nicht gewachsen sind, hat den grammatischen Unterricht in den Ruf der Trockenheit und des Pedantismus gebracht. Und so lange die Lehrer mit Fragen beginnen, wie sie oft genug den Grammatiken vorangestellt sind: Was ist Sprache? oder gar: Was ist Gedanke? wird dieser Ruf auch nicht von demselben genommen werden. Jedes

Kind versteht ohne Weiteres die Aufforderung: Nenne Dinge, die um dich her sind! Ist Dies nicht zugleich der Sache nach die Definition von Dingwort? Warum muß erst die strenge Form dazu kommen? Ebenso wird ihm der Begriff des Eigenschaftswortes leicht, wenn man sich angeben läßt, wie die Dinge sind, und man stoße sich nicht daran, wenn einmal statt „eisern" „von Eisen" geantwortet wird.

In dieser Weise geht es in das erste Lesebuch hinein mit täglich neuen oder sich neu entwickelnden grammatischen Begriffen. Bis das Kind fertig und einigermaßen betont lies't, muß es schon ein nicht ungeschickter Grammatikus sein. Nur nicht in Namen. Aber diese bedarf selbst das Lesebuch in seinen Ueberschriften, sie lernen sich doch, sie sind gerade die Nebensache.

Das elementarische Lesebuch soll nach sprachlichen Rücksichten geordnet sein, allein keineswegs blos nach grammatischen; auch lexikalische, auch musikalische machen sich geltend. Und wäre das Lesebuch überhaupt nicht nach dem Bedürfnisse geordnet, so läßt sich gleichwohl die grammatische Uebung daran anlehnen. Den Anfang macht, wie schon gezeigt, die Kenntniß der Hauptredetheile: des Dingwortes, Zeitwortes, Eigenschaftswortes. Sie werden nach anschaulicher Erklärung aus dem Lesestücke herausgefunden, nicht aus dem Wortvorrathe des Kindes selbst, weil dieser zu arm ist, um Uebersichten zu gewähren. Es legt sich ohne Willen fast immer auf Nachahmung. Und ist es nicht genug, ist es nicht sogar Mehr, wenn es aus einer Masse von Wörtern die rechten nach Kategorien herausfucht, als wenn es einige ganz nahe liegende aus dem Gedächtniß entnimmt? Den Satz lehrt man kennen als eine zusammengehörige Konstruktion aus Wörtern, ein Ganzes aus Wörtern, dessen nähere Beschaffenheit später untersucht werden soll. Wegen des häufigen Gebrauches mag die Kenntniß des Fürwortes, des Artikels, des Zahlwortes, des Umstandswortes auch bald nachfolgen, doch nicht bevor man von den Hauptredetheilen einige Besonderheiten eingeübt hat, z. B. Einzahl, Mehrzahl; natürliches, grammatisches Geschlecht; Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft; Stammsylbe, Bildungssylbe; einfaches, zusammengesetztes Wort. Dazu findet sich in jedem Lesestück Anregung und Stoff. Das Verfahren ist natürlich ein analytisches, dabei streng elementarisch, selbst wenn die Kinder übrigens gute Fähigkeiten zeigen. Nachdem die Kinder einen Abschnitt gelesen haben, läßt man

zuerst wiederholungsweise die grammatischen Begriffe, welche sie schon inne haben, in dem Stücke aufsuchen. Z. B. Suchet alle Eigenschaftswörter! schreibet sie heraus! Oder wenn sie das Ganze zum orthographischen Zwecke abschreiben. Unterstreichet z. B. alle Zeitwörter! Hierauf wird ein neuer grammatischer Begriff, welchen der Lehrer gerade zahlreich in dem vorliegenden Lesestück entdeckt hat, erklärt. Es sei z. B. Bildungssylbe, so sagt der Lehrer: In dem Worte „Vater" sind zwei Sylben; welche? Eine wird stärker ausgesprochen, als die andere; welche? Dies wird an vielen Beispielen geübt. Dann wird fortgefahren: Die stärker ausgesprochene Sylbe „Vat" heißt Stammsylbe. Die Kinder sprechen Dies nach. Die schwächer ausgesprochene „er" heißt Bildungssylbe. Nun werden zahlreiche Wörter ebenso analysirt und dann Wörter nach allen bisher kennen gelernten Eigenschaften näher bestimmt. Z. B. „Vater" ist ein Dingwort, ist zweisylbig, seine erste Sylbe ist hochtonig, gedehnt, eine Stammsylbe ꝛc. Kommt man an die Deklinationen und Konjugationen, so hüte man sich vor dem Hauptfehler, sie in herkömmlicher Reihenfolge zu lehren. Man wähle vielmehr das Leichte und Nutzbare aus, und stelle das Schwere, Seltene und darum Unnütze zurück. Der Akkusativ liegt näher als der Genitiv, die dritte Person näher als die erste, denn sie kommen unendlich häufiger vor; dazu bedarf die dritte Person des Verbs keines Fürwortes, sondern erscheint mit jedem Substantiv verbunden. Erst nachdem die Kasus einzel zum Bewußtsein gekommen sind, lasse man das Schema durch Einzahl und Mehrzahl hindurch schreiben und hersagen, dann aber freilich auch bis zur Exaktheit einüben. Denn Was einmal zum Lernen bestimmt ist, das kann nicht zum flüchtig Lernen bestimmt sein. Diese Vermeidung der vollständigen Schemata, bevor man das Einzele nach Bedürfniß und Schwierigkeit angeeignet hat, gilt nicht blos in der Muttersprache, sondern auch in den fremden, wie nicht minder im Rechnen und in der Geschichte. Für den Elementar-Unterricht gibt es keine traditionellen Reihen, welche er nicht zu Gunsten des Verständnisses erst zerlegen und das Wichtigste auswählen dürfte. Erst nachdem die einzelen Elemente solcher Reihen eingeprägt und aufgeklärt sind, ist es Zeit, die ganze Reihe dem Gedächtnisse und der Fertigkeit anzuvertrauen. Solche seltenen Formen des Verbs, welche in der Volkssprache fast gar nicht, auch in der Schriftsprache seltener erscheinen, sind auf der Stufe

der Sprachlehre, welche wir hier beschreiben, blos faktisch, d. h. durch direkte Mittheilung zu lehren, um aus dem Zusammenhang errathen oder mit kurzen Worten erklärt zu werden. Dahin gehören die abhängigen Modi (Konjunktiv, Konditionalis), die Partizipe, welche, außer in adjektivischer Form, der Volkssprache ganz fremd sind. Obgleich auf dieser Unterrichtsstufe blos eklektisch verfahren wird, so reicht die Anlehnung an das Lesebuch doch nicht hin, es müssen auch schriftliche Uebungen zur Seite treten; einmal die orthographischen, welche in den grammatischen Aufklärungen ihre Stütze finden, dann aber die stylistischen Vorübungen, welche in der Herbeischaffung und Handhabung zahlreicher Sätze von bestimmter Form und wo möglich auch bestimmtem Inhalte bestehen, worauf wir später noch zurückkommen werden. Nur die Uebertreibung mancher Lehrer, welche von diesen selbst erfundenen Sätzen so vorzugsweise Heil erwarteten, daß sie dieselben zur Qual der Schüler machen, hat sie in Mißkredit gebracht. Sie sollen benutzt werden, aber nicht in erster Linie und nicht mit einem Uebermaaß von Zeitaufwand, zumal wenn sie nicht mündlich und vielleicht gar unter fremder Nachhülfe entstehen. Wie wenig aber immer das Lesebuch die Reihenfolge der grammatischen Erkenntnisse bestimmt, indem es unter allen Umständen sehr Viel enthält, Was noch nicht erklärt werden kann, noch weniger aber mit grammatischen Uebungen ausgestattet sein soll, so muß doch der Lehrer sich nicht von Laune und Zufall bei diesem Analysiren leiten lassen. Vielmehr nehme er einen festen methodischen Leitfaden zur Hand, setze sich für jede Unterrichtsstunde eine grammatische Aufgabe und einen Gesichtspunkt fest, unter welchem er den sprachlichen Unterricht an das Lesen, oder an das Rechtschreiben anlehnen will, und überspringe keinen wesentlichen Punkt. Geht er immer mit pädagogischem Bewußtsein vorwärts und blickt er ebenso über das durchwanderte Feld zurück, so kann nicht eintreten, Was Diesterweg befürchtet, daß der angelehnte grammatische Unterricht, wenn das Lesebuch nicht grammatisch geordnet sei, aller Einheit entbehre. Wenn Dergleichen geschieht, ist es die Schuld der Lehrer, welche unvorbereitet im Ganzen und im Einzelen in die Schule gehen, das Erste Beste, was ihnen einfällt, vorbringen und nur Ordnung halten, wenn dieselbe durch die Pagina's des Lehrbuchs gehalten wird. Führt aber der Lehrer selbst Buch über seinen Unterricht, ist in seinem Kopfe nicht Chaos, so kann

keine Verwirrung eintreten und eine zufällige Auslassung läßt sich nachholen. Allerdings aber ist selbst in der Volksschule ein beträchtliches Feld zu durchwandern, wenn auch nicht grammatische Gelehrsamkeit angesammelt werden, sondern nur mit Bewußtsein gelesen und geschrieben werden soll. Und Dies können wir keiner Schule nachlassen, welche nicht aus der Noth eine Tugend macht. Denn bei dem Gebrauche des zweiten Lesebuches verbreitet sich der angelehnte grammatische Unterricht nicht nur über die ersten Begriffe der Wortformenlehre, sondern auch über die Grundzüge der Satzlehre. Man kann ja sonst beim Lesen nicht richtig pausiren, noch auch beim Schreiben richtig interpungiren, dazu kommt die Vervollständigung der Wortformenlehre, mit zur Seite laufender Wortbereicherung (Onomatik). Die kleineren Redetheilchen (Partikeln) werden also kennen gelernt, der Satz als Urtheil (mit Subjekt und Prädikat), die Wortfügung (Rektion) mit Auswahl des Wichtigsten und Rücksicht auf den praktischen Gebrauch, folglich auch auf den Volksdialekt. Ueberhaupt ist es für den Lehrer an der Volksschule und selbst für den Elementarlehrer an höheren Schulen wichtig, die Volkssprache genau zu kennen, und mit der Schriftsprache zu vergleichen. Dies ist der Ersatz für die fremden Sprachen und noch tiefer in das innere Leben reichend, wenn gleich keine extensive und in die Augen fallende Bildung schaffend. Das Lesebuch wird nicht mehr für alle Fälle die nöthige Anzahl Beispiele liefern, wenigstens nicht an einer Stelle vereint. Dies läßt sich jedoch durch zusammenstimmende orthographische Diktate und durch stylistische Vorübungen ersetzen, ohne nach der Weise der Grammatiken eine Regel nach der andern vorzuführen und dann mit einigen abgerissenen Sätzen zu erläutern. Auch handelt es sich wieder nicht um Vollständigkeit, sondern nur um eine Gewinnung des Nothwendigen. Bei den Präpositionen können z. B. „laut, kraft, vermöge, binnen, längs, nächst, gemäß u. s. w." ganz wohl fehlen, ohne daß das Kind im mindesten schlecht unterrichtet wäre. Für einzele Fälle gibt es ja immer wieder einzele Belehrung. Wenn aber Formen der Vollständigkeit wegen eingeprägt werden, welche im Leben kaum wieder begegnen, so entsteht für das gute Gedächtniß ein Kuriositäten-Kram, für das schwache Vergessenheit in Bausch und Bogen. Wohl aber kann der Lehrer jetzt eher als früher einer bestimmten Grammatik als Leitfaden folgen, um sich zu sichern, daß er nichts Wesentli-

'ches bei dem Lesen und Schreiben einzuüben vergesse, und auch um nicht etwa durch Hin- und Herzüge auf dem grammatischen Felde mit sich selbst in Widerspruch zu gerathen. Die Lehre von dem Worttone beim Lesen tritt mit den grammatischen Uebungen in die engste Verbindung, und zeigt zum Theil deren Begränzung an. Damit man lehren kann: „Das Subjekt erhält den Ton gewöhnlich nicht, dagegen das Objekt," müssen ja nicht blos diese Namen hinlänglich bekannt sein, sondern auch eine Fertigkeit in dem Erkennen und Handhaben der Satztheile. Was zur Aufhellung des Lesens und zur nächsten Korrektheit des Schreibens (Kinder haben nicht Viel zu schreiben) gehört, das bestimmt die Auswahl aus der Grammatik.

Eine weitere Stufe, die aber schwerlich für alle Volksschulen passen und bei den höheren Schulen schon mehr mit den Elementen der fremden Sprachen zusammentreffen wird, ist zwar immer noch mit dem Lesebuche in einer gewissen Verbindung, aber doch schon mehr an die schriftlichen Arbeiten angelehnt. Ihr Gegenstand ist die Satzverbindung sammt der sie äußerlich andeutenden Interpunktion, wobei eine erschöpfendere Kenntniß der Bindewörter, der Satz-Verkürzungen u. s. w. nicht entbehrt werden kann. Die höhere Leselehre bedarf dieser Kenntniß allerdings, doch kann dieselbe auch mehr thatsächlich als erklärend erworben werden. Eine blos auseinandersetzende und vielleicht daneben gedächtnißmäßige Kenntniß der Satzbildungen, wie man sie jetzt häufig in Schulen aller Art trifft, ist das rechte Mittel, das Sprachgefühl der Kinder abzustumpfen, gerade wie künstliche Fingerübung den Schüler auf dem Klavier, und perspektivische Kombinationen den Zeichnen-Lehrling. Das wahrhaft Bildende liegt in der Anwendung gewonnener grammatischen Einsichten. Dahin gehört: das Lesen nach dem Satzton, mit dem Bewußtsein des Grundes; das Umwandeln der Sätze in andere Formen, jedoch nicht einzeler, sondern aus dem Zusammenhang des Lesebuchs entnommener, woraus zugleich erkannt wird, welcher der synonymen Ausdrücke den Vorzug verdiene. Und hier ist wohl überhaupt der geeignetste Platz für die Synonymik, so weit dieselbe in niederen Schulklassen getrieben werden kann. Der Schüler soll andere Wörter und Wendungen statt der in dem Lesebuche gefundenen suchen, nicht aber beliebige, sondern die passendsten, und mit dem Bewußtsein, daß sich der Sinn mit jedem anderen Ausdrucke ändere. Zu diesem Zweck

wird der Lehrer bisweilen den gelungenen Ausdruck des Lesebuches rechtfertigen, indem er zeigt, daß alle anderen minder angemessen wären. Dies gewährt dem Schüler synonymische Anschauungen, welche er bewahrt, reproduzirt und nachahmt. Das setzt freilich tüchtige Bildung und Geistesgegenwart des Lehrers voraus, wie ja aber auch schon das Lesen mit bewußter Betonung. Sind nur erst die rechten Lehrbücher für Beides vorhanden, so wird es an Erfolg für die gesammte Jugendbildung nicht fehlen [3]. Daß die synonymischen Wörterbücher trotz aller Vortrefflichkeit dem Jugendunterrichte wenig dienen können, liegt auf der Hand. Die häufigsten und wichtigsten Synonyme sind ja gar nicht lexikalisch auffaßbar. Wenn ein Eigenschaftswort z. B. durch einen attributiven Genitiv, oder gar durch einen attributiven Nebensatz vertreten wird, so findet sich Dies in keinem Wörterbuch und ist nichtsdestoweniger stylistisch von großer Wichtigkeit. Wer möchte für gleichbedeutend halten: das väterliche Vermögen, das Vermögen des Vaters, und das Vermögen, welches der Vater besitzt? Und nun gar erst die relativen Synonyme, welche nur in ihrer besonderen Stellung ähnliche Bedeutung erhalten. Gerade auf ihnen beruht eine große Schönheit des Styls, und ihnen muß, wo nicht die Erklärung des Lesebuches, wenigstens der stylistische Unterricht eine große Aufmerksamkeit widmen.

Zuletzt müssen mir noch einer Anlehnung des grammatischen Unterrichts an einen gedruckten Lehrgang sprachlicher Uebungen aller Art erwähnen. Wo dem Lehrer Zeit mangelt, wo derselbe Doppelunterricht ertheilen muß, gleichwohl aber keine ökonomischen Hindernisse im Wege stehen, da ist dergleichen ganz wohl zu billigen. Allein zur allgemeinen Einführung in große Klassen und mit Opfern, die vielleicht zur Beschränkung anderer Lehrmittel führen, kann doch nicht gerathen werden. Dergleichen Lehrgänge werden gar gern Ruhebänke für die Lehrer, sie lassen es dann bei dem Gedruckten, die Aufgaben werden geschrieben, vielleicht sogar abgeschrieben, aber der rechte belebende Hauch fehlt. Am besten geht es fast immer in den Schulen, wo der Lehrer viel, die Schüler wenig Hülfsmittel gebrauchen.

Noch gehört die Frage hierher: „Sollen alle Schüler ohne Unterschied die fremde Terminologie der grammatischen Begriffe sich aneignen, oder soll man denen, welche keine fremde Sprache zu ler-

nen haben, diese Zumuthung erlassen und deutsche Namen dafür geben?“ Die Volksschullehrer neigen meistens zu der letzten Ansicht, und wohl mit Recht, sofern ein bezeichnender und bereits hinlänglich gäng und gäbe gewordener Ausdruck vorliegt. Ist Dies aber nicht der Fall, so ist die Forderung, einige Fremdwörter zur besseren Verständigung in grammatischen Dingen zu erlernen, nicht übermäßig. Franzosen, Engländer und andere Völker müssen sich ja auch dazu bequemen. Es wäre zu wünschen, daß unsere neueren Grammatiker etwas weniger freigebig mit Erfindung verdeutschter grammatischen Namen gewesen wären, und die Bezeichnung ihrer Vorgänger mehr in Ehren gehalten hätten; es würde in unseren Volksschulen besser um den Sprachunterricht stehen, als jetzt, wo die Namen-Verwirrung oft auch Begriffs-Verwirrung nach sich gezogen hat. Den Lehrern sollen jedenfalls die Fremdnamen neben den Verdeutschungen geläufig sein, um mit Sicherheit sich verständigen zu können. Durch Einführung fester Lehrbücher zum Gebrauche der Lehrer wird die Unsicherheit etwas nachlassen, außerdem scheint es eine passende Aufgabe für Lehrer-Konferenzen, sich über grammatische Terminologie zu einigen. An und für sich ist jedes Wort gut, wenn allgemein der rechte Begriff damit verbunden wird; der einzige Vortheil, welchen einige vor anderen voraus haben, ist, daß ihre Zusammensetzung den Kindern den Begriff erleichtert, wie z. B. Dingwort anschaulicher ist als Hauptwort und Selbstandswort. Die Kinder höherer Schulgattungen sollen billig den deutschen und den fremden Namen wissen, um sich nach beiden Seiten hin verständigen zu können.

Der grammatische Unterricht in höheren Schulklassen.

Es ist bereits gesagt worden, daß die an Lesen und Schreiben angelehnten sprachlichen Uebungen nur für die Volksschule und die niederen Klassen der Realschule und des Gymnasiums hinreichen, daß diesen Letzteren aber auch ein höherer Kursus vorbehalten bleiben müsse[4]. Sofern derselbe nicht geradezu die Mittheilung eines grammatischen Systems sein soll, Was in den wenigsten Fällen ersprießlich sein dürfte, sind seine beiden Hauptrichtungen Vorbereitung auf und Vergleichung mit der fremden Sprache. Es gab eine Zeit, wo die Knaben die

deutsche Deklination an lateinischen Wörtern lernten, und fast unbewußt ein deutsches Wort an dem lateinischen Schema mitschleppten. Es erschien schon als ein Fortschritt, als Bröder und Andere ein deutsches Deklinations-Schema vor ihre lateinische Grammatik drucken ließen; eine eigentliche, eine genaue Vorbereitung der fremden Sprache durch die Kenntniß der Muttersprache ist bis heute noch nicht üblich. F. Becker und einige seiner Anhänger haben dieselbe zwar gefördert, allein in einem so großen Maaßstabe, daß die Philologen mit Recht eine Beeinträchtigung der Fortschritte in der Latinität dadurch besorgen. Wenn in der vorgeschlagenen abstrakten Weise, mit Satz und Modus beginnend, die deutsche Grammatik als Normal-Grammatik gelehrt und die lateinische erst das Verständniß der ersten abwarten soll, dann möchte leicht die beste Zeit zum praktischen Lernen verloren gehen, und die Entwicklung der Knaben an einer dürren Sprach-Philosophie hängen bleiben. Wir wollen dafür eine durchaus praktische Vorbereitung. Der Schüler soll die grammatischen Begriffe und Beziehungen zuerst an der Muttersprache kennen lernen, und alsbald die entsprechenden der fremden Sprache daran knüpfen; dann entsteht die Vergleichung von selbst, und das bildende Element der fremden Sprache bleibt nicht gebunden (latent) bis zu ihrer völligen Erlernung, wie bisher, wo nur die tiefer Gelehrten einen rechten Vortheil aus der Erlernung fremder Sprachen, besonders der alten, zu ziehen pflegen. Immer aber werden dieselben pädagogischen Entwicklungs-Gesetze bei diesem Unterrichte wie bei dem angelehnten Sprachunterrichte der Volksschulen gelten; als Gegenstand der Betrachtung muß das Wort, als das Leichtere, dem Satze, als dem Schwereren, vorangehen; und wenn man gleich die Syntax nicht aufsparen darf, bis auch das letzte Partikelchen etymologisch besprochen worden ist, so sind es doch nur methodische Vorausnahmen (Lehnsätze), nicht logische Aenderungen. Ob die deutsche Sprache von der historischen oder philosophischen Seite gefaßt in die Schule gebracht werden solle, darüber streitet man. Doch kann der Streit mit einigem Fuge wohl nur die obersten Gymnasialklassen treffen. Denn Was früher mit Erfolg gelehrt werden soll, das darf weder die historische noch die philosophische Färbung an sich tragen, sondern muß unter allen Umständen pädagogisch zubereitet sein. Obwohl der Deutsche sich des Zusammenhangs der Wurzeln und Stämme seiner Sprache und ihrer innerlichen und äußer-

lichen Aenderungen leichter bewußt werden kann, als irgend eine andere Nation, so ist doch eine Zurückleitung auf ältere Quellen, als die Lutherische Bibelübersetzung, eine allzu künstliche Belehrung für Schüler, welche diese Quellen nie kennen gelernt haben, wahrscheinlich auch niemals daraus schöpfen werden. Wo also nicht mindestens altdeutsche Lektüre eingeführt ist, sollte die historische Begründung der Grammatik in den Schulen sich auf Das beschränken, was noch in dem heutigen Sprachschatze klar vorliegt. Ebenso umgekehrt die philosophische Begründung der Grammatik. Sind die Begriffe zu abstrakt und subtil, um dem Lernenden ohnedies zugänglich zu sein, so bringe man sie auch um der grammatischen Belehrung willen nicht in die Schule, sondern überlasse einen Theil derselben der späteren Forschung Derjenigen, welche die Sprachkunde berufsmäßig treiben. Zur allgemeinen Bildung, wie die Mehrzahl der Realschüler und Gymnasiasten sie bedarf, genügt um so eher ein bescheidnes Maaß höherer grammatischen Kenntnisse, als sie durch die fremden Sprachen daneben noch vielseitige Anregung zum sprachlichen Denken erhalten. Dagegen sollten sie die Onomatik und Synonymik nicht, wie bisher, fast allgemein, aber nichtsdestoweniger ungebührlich vernachlässigen [5]. Der Gebildete soll seine Sprache erschöpfend kennen, und zwar ebenso gut das Dialektische als das von fremd her Eingebürgerte oder erst in der Einbürgerung Begriffene. Unsere Grammatiken sind bisher nach beiden Richtungen sehr arm gewesen. Eine Art von Vornehmheit sträubte sich gegen das angeblich Gemeine, ein aufgeblähter Patriotismus gegen das nur in den Grammatiken gering geschätzte Fremde. Was einmal vorhanden und nicht durch Achselzucken zu verdrängen ist, das sollte die Grammatik beleuchten, ordnen, zugänglich machen, nicht cavalièrement von sich abweisen. Es ließe sich um so leichter etwas Förderliches mit diesem Stoffe ausrichten, als einer Seits stylistische Uebungen, z. B. Uebersetzungen des Dialektischen, anderer Seits orthographische und synonymische sich darauf gründen könnten. Leider sind aber die Fremdwörter noch fast ganz aus den grammatischen und synonymischen Arbeiten unserer Gelehrten ausgeschlossen blieben. Auch will sich immer noch keine rechte Form für die synonymischen Uebungen der Jugend ergeben. Jedenfalls würden sich diese Uebungen an Lesestücke anknüpfen müssen und dem Lesebuch würde eine Rücksicht mehr aufgebürdet werden. Mindestens sollte dasselbe einige

Variationen des nämlichen Thema's enthalten, um die Synonymik im Konterte an Beispielen zu lehren. Die stylistischen Arbeiten der Schüler geben dem Lehrer vielfach zu solchen Bemerkungen Gelegenheit, es sollte aber doch auch noch Etwas ausdrücklich geschehen. Schon die Aufzählung und Entwicklung der Bedeutungen eines und desselben Wortes oder einer Wörterfamilie führt direkt in die Synonymik hinein, und warum sollte Dies nicht ebenso an deutschen Wörtern vorgenommen werden, wie an fremden.

[1] Ueber die Methode des Sprachunterrichts überhaupt und der Sprachlehre insbesondere ist nachzulesen: Diesterweg, Wegweiser. 1. Bd. Hoffmeister, Erörterung der Grundsätze der Sprachlehre. Essen, 1830 (2 fl. 20 kr.). Graßmann, Sprachbildungslehre für Deutsche. 3 Thle. Berlin, 1830 (5 fl. 6 kr.); zugleich dem Stoffe nach ziemlich vollständig. Denzel, Lehrgang des Unterrichts in der deutschen Sprache für Volksschulen. Stuttgart, 1836 (54 kr.); praktisch, aber ohne Berücksichtigung des Neueren. Becker, F., Ueber die Methode des Unterrichtes in der deutschen Sprache. Frankfurt, 1833 (27 kr.); scharfsinnig, aber ohne Rücksicht auf Praxis. Zerrenner, Ueber den Unterricht in der deutschen Sprache auf den Gymnasien Deutschlands. Magdeburg, 1836 (32 kr.). Scholz, Methodik des Mutterspracb-Unterrichts in deutschen Volksschulen. 2 Bdchen. Neiße, 1836 (1 fl. 8 kr.). Hiecke, Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Leipzig, 1842; vorzüglich auf Preußen berechnet. Schmitthenner, Methodik des Sprachunterrichts. Frankfurt, 1828, in einzelen Abhandlungen. In dem Pädagogischen Jahresbericht für Deutschlands Volksschullehrer von Nacke, 1. Jahrgang, Leipzig 1846 (1 fl. 48 kr.) findet sich ein lesenswerther Aufsatz von Kellner über Deutsche Sprache.

[2] Lehrgänge für die Volksschule und die Elementarklassen der übrigen finden sich in: Diesterweg, Praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache. 1. Thl. Die Wortbildung, Rechtschreibung und erste Anleitung zur Satz- und Aufsatzbildung. 4. Aufl. Bielefeld, 1838 (1 fl. 12 kr.); 2. Th. Die Wortformen- und Satzlehre. 3. Aufl. 1838 (1 fl. 12 kr.); 3. Th. Anleitung zum Verstehen der Lesestücke. 3. Aufl. 1839 (1 fl. 12 kr.). Praktisches Uebungsbuch in der deutschen Sprache. 1. Thl. 8. Aufl. Bielefeld 1844 (18 kr.), für die Hände der Schüler. — Aehnlich Langenberg, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache. Essen, 1839 (22 kr.); das dazu gehörige Handbuch für den Lehrer (1 fl. 48 kr.) Ferner Meister, Praktische deutsche Sprachlehre. Wiesbaden, 1840, 2 Thle. (3 fl. 30 kr.). Thielmann, Methodische deutsche Sprachlehre für

Volksschulen. Darmstadt, 1834 (54 kr.). Dazu Methodisch-praktisches Handbuch der deutschen Sprachlehre. 1. Bd. Elementar- und Wortlehre. Gießen, 1838 (2 fl.); 2. Bd. Satzlehre und Stylistik, 1839 (1 fl. 54 kr.). Kellner, Praktischer Lehrgang für den gesammten deutschen Sprachunterricht. 3 Aufl. Erfurt. 1843 1. Thl. Denkübungen. (54 kr.). 2., 3. und 4. Thl. jeder 54 kr., sehr beliebt, zumal wegen der Verbindung der stylistischen Uebungen mit den grammatischen und der Anlehnung an das Lesebuch. Es gehören dazu Musterstücke Erfurt, 1841 (9 kr.). Auch Vorbereitungen auf einen höher bildenden deutschen Sprachunterricht in gehobenen Stadtschulen. Erfurt, 1843, (1 fl. 12 kr.); desgleichen Uebungsstoffe zur Beförderung des Sprachverständnisses und der Sprachfertigkeit für die mittleren Abtheilungen der Elementarschulen. Eisleben, 1843 (36 kr.). Wägner, M., Deutscher Sprachunterricht in Volksschulen 1. Uebungsbuch. 6. Aufl. Essen, 1838 (27 kr.); 2. Uebungsb. (18 kr.). Dazu Methodisches Handbuch. 3. Aufl. 1838 (54 kr.). Stern, Begründung, Unterscheidung und Uebung der ersten und wesentlichen Sprachbegriffe. Karlsruhe, 1832 (45 kr.). Desselben Deutsche Form- und Satzlehre für die oberen Klassen gehobener Volksschulen ꝛc. Karlsruhe, 1834 (1 fl. 12 kr.). Scholz, Praktisch-deutscher Sprachlehrer. 1. Thl. Halle, 1837 (1 fl. 11 kr.). Dazu Desselben Deutscher Sprachschüler. 3 Lehrgänge. 4. Aufl. Halle, 1834 (45 kr.). Für höhere Lehranstalten dient: Mager, Deutsches Sprachbuch. Stuttgart, 1842 (1 fl. 4 kr.); enthält viel Neues, besonders in der Onomatik. Ganz besonders beliebt bei den Anhängern der Beckerischen Grammatik war früher mehr als jetzt: Wurst, Praktische Sprach-Denklehre für Volksschulen und die Elementarklassen der Gymnasial- und Realschulen. 4. Aufl. 15. Abdruck. Reutlingen, 1846 (54 kr.). Desselben Theoretisch-praktische Anleitung zum Gebrauche der Sprachdenklehre. 2 Thle. 2. Aufl. 1843 (4 fl.). Desselben Kleine praktische Sprachdenklehre für Elementarschulen 5. Auflage, 1842 (24 kr.) Wenn einmal die Becker'sche Grammatik sich für Elementarklassen und Volksschulen eignet, so sind die Wurst'schen Bearbeitungen derselben zu den brauchbarsten zu rechnen. Mönnich, Grundriß zur zur Schulgrammatik der deutschen Sprache. 1. Kursus. Nürnberg, 1840 (24 kr.), 2. Kurs. (33 kr.); kann wegen der praktischen Behandlung hieher gerechnet werden. Ritsert, E., Deutsche Sprachlehre mit zahlreichen Uebungsaufgaben 1. Abth. Darmstadt, 3. Aufl. 1845 (24 kr.). 2. Abth. Uebungsaufgaben (24 kr.). Scherr, Kurzgefaßte deutsche Schulgrammatik. 3. Aufl. Zürich, 1836 (27 kr.). Desselben Sprachlehre für Primarschulen, St. Gallen 1841 (36 kr.) geht zugleich auf stylistische Aufgaben ein. Für den Unterricht in der Volksschule ist bei weitem die zweckmäßigste Anleitung: Schulz, Otto,

Zur deutschen Grammatik. Ein Leitfaden für den grammatischen Unterricht in Volksschulen. Berlin, 1843 (27 kr.). Barthel, Lehrgang im Sprachunterrichte für Elementarschulen. Halle, 1842 2. Aufl. Desselben Handbuch bei den schriftlichen Sprach- und Aufsatzübungen Breslau, 1845 (1 fl. 12 kr.), mehr stylistischer Natur. — Preuß, Praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht in den Volksschulen, herausgegeben von Kohle, Königsberg, 1841 (54 kr.). Götzinger, Die Anfangsgründe in der deutschen Sprachlehre in Regeln und Aufgaben. 1. Thl. 4. Aufl. Leipzig 1842 (40 kr.).

[3] Die synonymischen Wörterbücher sind nicht für Schüler berechnet, wohl aber für Lehrer. Das entschieden beste ist: Weigand, Wörterbuch der deutschen Synonymen. 3 Bände. Mainz, 1843 (10 fl. 48 kr.), an historischen Forschungen überaus reich; enthielte es nur auch die Synonymik der Fremdwörter! Eberhard, Synonymisches Handwörterbuch der deutschen Sprache. 6. Aufl. Berlin, 1832 (zu haben für 2 fl. 24 kr.). Genthe, Handwörterbuch deutscher Synonymen. 2. Aufl. Eisleben, 1841 (2 fl. 24 kr.).

[4] Für diesen mehr logischen Kursus besitzen wir sehr viele Lehrbücher. Die wichtigsten sind: Becker, F., Schulgrammatik der deutschen Sprache, 5. Aufl. Frankfurt, 1845 (1 fl. 45 kr.). Der Leitfaden desselben Verfassers, 5. Aufl. 1845, kostet 36 kr.; die Ausführliche deutsche Grammatik. 2. Aufl. 1842 (9 fl.), ist anerkannter Maßen das Gediegenste in dieser grammatikalischen Richtung, Auszug aus der Schulgrammatik, Frankfurt (1 fl. 30 kr.). Umgekehrt in der historischen Richtung: Grimm, Jak., Deutsche Grammatik. 3 Bde. 2. Aufl. Göttingen, 1822 — 31 (21 fl. 36 kr.). Da Grimm nicht selbst für eine zugänglichere Form gesorgt hat, so empfehlen wir dem weiter forschenden Lehrer, welcher jedoch nicht Zeit für ein so ausführliches Werk besitzt: Eiselein, Jakob Grimm's Grammatik der hochdeutschen Sprache unserer Zeit, für Schulen und Privatunterricht bearbeitet. Constanz, 1843 (2 fl.). Herling, Die Syntax der deutschen Sprache. 2 Thle. Frankfurt, 1830. 3. Aufl. gründlich, aber darum doch nicht, wie es anspricht, ein Lehrbuch für den stylistischen Unterricht. Desselben Erster Kursus eines wissenschaftlichen Unterrichtes in der deutschen Sprache. Frankfurt, 1828 (1 fl. 48 kr.). Schmitthenner, Deutsche Grammatik für Schulen. 4. Aufl. Kassel 1837 (1 fl. 12 kr.). Desselben Ausführliche deutsche Sprachlehre. 2 Bücher. Frankfurt, 1828 (5 fl. 24 kr.); betritt den historischen Weg. Götzinger, Deutsche Sprachlehre für Schulen. 4. Aufl. Aarau, 1838 (1 fl. 9 kr.). Glückselig, Deutsche Grammatik, wissenschaftlich bearbeitet. 2. Aufl. Prag, 1835 (1 fl. 48 kr.). Heyse, J. Chr. A., Theoretisch-praktische Grammatik, neu bearbeitet von K. W. L. Heyse. Hannover 1844. 2 Bde. 5. Aufl. (7 fl. 48 kr.). Die Schulgrammatik desselben Verfassers kostet

1 fl. 30 kr., der Leitfaden 27 kr., beide in Hannover in vielen Auflagen erschienen. Sie folgen der älteren Methode, sind aber sorgfältig gearbeitet. Weigand, kurze deutsche Sprachlehre, Mainz, 1838 (36 kr.). Vernaleken, Deutsche Beispiel = Grammatik. St. Gallen, 1840. Derselbe über Zweck und Gebrauch der Beispiel = Grammatik. Kellner, kurz gefaßte deutsche Sprachlehre, 4. Aufl. Erfurt, 1846 (30 kr.) Nach Becker für Seminarien.

[5] Zur onomatischen Kenntniß bedarf es Wörterbücher. Außer den früher angeführten, welche zugleich auf orthographische Zwecke gerichtet sind, weisen wir hin auf: Heyse, Handwörterbuch der deutschen Sprache, ausgeführt von K. W. L. Heyse. 2 Bde. Magdeburg 1844 (8 fl. 6 kr.). Oertel, Grammatisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 3. Aufl. 2 Bde. München, 1837 (8 fl.). Schwenk, Wörterbuch der deutschen Sprache in Beziehung auf Abstammung und Begriffs-Bildung. 3. Aufl. Frankfurt, 1838 (5 fl. 24 kr.); reichhaltig. Heinsius, Volksthümliches Wörterbuch der deutschen Sprache. 4 Bde. Hannover, 1818 (zu haben für 8 fl. 24 kr.).

§. 11. Der deutsche Styl.

Die alte Klage, daß die Stylübungen das Kreuz der Lehrer und und Schüler seien, ist noch nicht verstummt. In den ganz lateinischen Zeiten war freilich diesem Unterrichtszweige gar kein Platz eingeräumt, er mußte sich kümmerlich von den Brodsämlein nähren, welche beim Uebersetzen von der fremden Herren Tische fielen. Und dennoch lernten damals Viele gut, Einige sogar klassisch schreiben, während jetzt bei zahlreichen Lehrstunden die Zahl der Ersteren wie der Letzteren nicht außerordentlich gewachsen ist. Die Lehrer klagen fortwährend über schwere, kaum zu leistende Korrektur, die Schüler bekommen an keinem Tage leichter die Schulkrankheit, als an dem, wo die Aufsätze abgeliefert werden sollen; die Behörden klagen, sie müßten bei ihnen als Arbeiter zugewiesenen jungen Leuten oft noch die Rolle des Präzeptors übernehmen. Es muß also auf diesem Felde noch Einiges wüste liegen. Das ergibt sich auch schon aus der verhältnißmäßig schwachen freilich seit Kurzem raschanschwellenden Literatur und aus der Unsicherheit der Behandlung von Seiten der ausführenden Lehrer[1]. Einer Seits wird der Styl die Krone der Schul = Leistungen genannt und das Resultat der auf jeder Stufe gewonnenen Gesammt = Bildung; anderer Seits mag ihn doch nicht gern ein Lehrer übernehmen; man meint, es sei ein undank=

barer Unterricht, mühsam und ohne Früchte. Alle diese Erscheinungen werden sich aus zwei Ursachen erklären: man übersieht, daß die Natur in dem Alter, worin die Mehrzahl der Schüler steht, noch keine geistigen (gerade so wie keine körperlichen) Produktionen gestattet, und daß folglich die meisten herkömmlichen stylistischen Aufgaben die Kräfte der Lernenden übersteigen; man übersieht zweitens, daß die direkten Uebungen bei weitem nicht die einzigen Quellen eines guten Styls sind, sondern daß die ganze Begriffs- und Sprachbildung darauf wirkt, so daß den direkten Uebungen nur die Erwerbung einer gewissen technischen Fertigkeit und Sicherheit zuzurechnen ist. Beachtet man aber diese beiden Erfahrungssätze, so werden vor Allem an die Aufsatzlehre nicht mehr so übertriebene Forderungen gestellt, und desto mehr vorbereitende Hülfe von Seiten des Lehrers geleistet werden müssen. Bis zum vierzehnten Jahre wird man es vornehmlich nur mit diesen Vorübungen zu thun haben. In der Volksschule und bei sonstigen Schulen von kurzer Dauer drängt sich freilich eine gewisse Aufgabe für den praktischen Gebrauch in jede Periode hinein, entfernt sich jedoch nur der Form, nicht dem Aufwande geistiger Kräfte nach von jenen Vorübungen. Lebens-Verhältnisse zu Gunsten des Styls erkünsteln, denen die Vorstellungen des Schülers noch nicht gewachsen sind (wohin die erschöpfend vollständigen Geschäfts-Aufsätze mit ihrer Etikette gehören), heißt nichts Anderes, als Kinder-Kreuzzüge, wie die Priester des zwölften Jahrhunderts, veranstalten. Wir nehmen also als Grundsätze an: Die stylistischen Uebungen vor dem Jünglings-Alter sind im Wesentlichen und in der Regel blos vorbereitende, sie bestehen vorzugsweise in Reproduktion fremder Vorstellungs-Reihen; sie schließen sich eng an allen übrigen Sprachunterricht, also Lesen, Schreiben, Orthographie und Grammatik an; sie sind von dem Lehrer so stufenweise einzuleiten, daß dem Schüler nur mäßige Anstrengung übrig bleibt; ihre technische Richtung geht auf Brauchbarkeit im Berufsleben, ihre formale auf Erweiterung des Gesichtskreises der Schüler.

Die ersten Vorübungen sind mündliche. Der Mensch lernt eher sprechen als schreiben. Die Unterredungen mit den Kindern über die gehabten Anschauungen müssen so eingerichtet sein, daß jedesmal Etwas für die Vervollkommnung der Sprache herausspringt. Auch deßhalb ist die katechetische Form keine sonderlich günstige, eine weit bessere

das Vor- und Nachsprechen; mindestens muß man in ganzen Sätzen antworten, und das holprig Hervorgebrachte so lange wiederholen lassen, bis es fließend gesprochen wird, und zwar so viel als thunlich von allen Schülern.

Noch wichtiger sind die Erzählungen als stylistische Vorübungen. Sie sind weit leichter zu behalten und wiederzugeben als jede andere stylistische Form. Schon kleine Kinder sind im Stande, mit geringer Nachhülfe ein Geschichtchen nachzuerzählen. Diese Fertigkeit kann durch häufige und sorgfältige Uebung erstaunlich gesteigert werden, so daß nicht blos der Inhalt, sondern auch die Form auffallend treu wiederholt wird. Doch entwickelt sich daneben, wenn der Lehrer nicht mechanisch verfährt, wenn er durch eingestreute Fragen neue Gesichtspunkte feststellt, zugleich immer mehr Selbständigkeit des Ausdrucks, oft sogar in überraschenden Wendungen. Hat es die mündliche Uebung bis zu einer gewissen Vollendung gebracht, dann erst mache man den Uebergang zu schriftlichen, die jedoch durch orthographische Abschriften und ganz speziell gurch Diktate wiederum vorbereitet sind

Nicht aus dem Kopfe geschriebene Sätze, meistens von höchst ungereimtem oder doch uninteressantem Inhalte bilden die erste Stufe der schriftlichen Versuche, sondern Aufschreiben anfangs unmittelbar, später vor einer längeren Pause vorgesprochener, oder vorgeschriebener Sätze oder auch schon einer kleinen Erzählung oder nur einer Thatsache aus derselben, nachdem dieselbe mündlich ohne Schwierigkeit dargestellt worden war; also strenge schriftliche Reproduktion. Dies wird so lange erweitert und vervollkommnet, bis ohne große Mühe eine vorgelesene Geschichte oder eine sonstige anschauliche Satzreihe zu Papier (resp. zur Tafel) gebracht wird. Die Korrektur solcher Arbeiten macht keine sonderliche Last, sie kann mündlich, wechselseitig, durch Selbstverbesserung geschehen, fast wie die der Diktate. Natürlich müssen aber solche Aufgaben in gehöriger Stufenfolge geboten sein, und mannigfaltige grammatische und Stylformen in sich einschließen. Sollen wirklich Sätze aus eignen Mitteln geschrieben werden, Was als grammatisches Verdeutlichungsmittel nicht gerade zu verwerfen ist, so schaffe man das Material durch vorausgehende Besprechung so reichlich herbei, daß das Aufschreiben nur noch ein Disponiren über vorliegende Gedanken sein kann.

Nun wendet man sich mit ähnlichem Verfahren zu Beschreibungen und Abhandlungen, soweit solche überhaupt Kindern zugänglich sind, auch wohl zu Geschäfts-Aufsätzen, sofern diese keiner besonderen Vorbereitung bedürfen. Natürlich lockert sich das Band der Nachahmung immer mehr; je sicherer der Schüler sich überhaupt ausdrücken lernt, desto leichter wählt er sich Worte und Wendungen, welche nicht unmittelbar, sondern mittelbar dem Gedächtnisse entnommen sind. Der Lehrer kann selbst darauf hinleiten, indem er den Text bei dem Abfragen nicht mehr so fest hält, als früher, sondern sich mit der Darstellung des rechten Sinnes begnügt. Beschreibungen auf dieser Stufe können indessen noch nichts Anderes sein, als Darstellung eigner Anschauungen. Läßt man fremde Beschreibungen nachahmen, denen die Unterlage der eignen Wahrnehmung fehlt, so entsteht Unwahrheit. Und umgekehrt, verlangt man Beschreibung des Gesehenen ohne die einzelen Merkmale sprachlich hervorgehoben zu haben, so wirren sich die Vorstellungen durch einander. Jedenfalls aber mehre man diese Verwirrung nicht durch Vorhaltung von Mustern mit komplizirten Sätzen. Weit besser anfangs Darstellungen ohne Bindewörter als mit falschen. Die Lockerheit der Einkleidung verbessert sich allmählich von selbst. Unter Abhandlungen kann auf dieser Stufe noch Nichts weiter verstanden sein, als kurze Urtheile über bekannte Verhältnisse, als etwa die Beantwortung einer Frage, oder die Nachahmung einer vorgelesenen einfachen moralischen Betrachtung, etwa die Auseinandersetzung eines Sittenspruchs, oder auch die exakte Fassung einer vorher besprochenen Begriffserklärung (Synonymen). Alles Dies schließt sich an das Lesebuch der Schüler oder noch besser an geeignete Vorlesebücher an, welche die vorzulesenden oder durchzusprechenden Aufsätzchen bereits enthalten. Auf diese Art ist der Schüler zu einer neuen Stufe vorbereitet, wo ihm zwar ein Muster gegeben ist, aber mit vorgeschriebenen Abänderungen, sei es, daß er verkürzen, umkehren, oder erweitern soll. Genau genommen, bedarf es zwei Muster und Eines Stoffs. So wie sich nämlich das erste zum zweiten verhält, so soll sich die Auflösung des Schülers zu einem gegebenen Aufsatze verhalten. Hauptsache ist, daß dem Schüler wieder nur die kleinere Schwierigkeit zugewiesen wird, der Lehrer selbst oder das Lehrbuch die größere übernimmt. Deßhalb ist das Umsetzen der Poesie in Prosa, diese so gewöhnliche

Aufgabe, wenn sie ohne Vorbereitung und Hülfeleistung aufgestellt wird, eine gar verkehrte; denn es gehört ein tüchtiger Stylist dazu, eine solche Umwandlung mit nur einigem Glücke zu unternehmen. Geeignetere Arbeiten sind: Auszüge aus dem Lesebuch mit bestimmter Andeutung der Verkürzungsweise z. B. in einem Satze auszudrücken, Was in mehreren ausgedrückt war, in lauter einfachen Sätzen zu schreiben, einen bestimmten, oft vorkommenden Ausdruck zu vermeiden, einen andern im Muster nicht vorhandenen anzubringen, Paraphrasen, die Ordnung des Musters umzukehren, abgebrochene Stellen zu ergänzen, ein Gerippe von Wörtern aus einer (wirklich ausgeführten) Erzählung durch Zuthaten zu einem stylistischen Ganzen umzuformen u. s. w.

Noch schwieriger ist die Stufe, wo dem Schüler lediglich der Stoff gegeben und die Form nur angedeutet wird, oder umgekehrt eine Form vorgehalten und der Stoff für dieselbe aus eignen Mitteln verlangt wird, bestehe dieser auch aus längst bekannten Anschauungen oder Erfahrungen. Wie schwer wird selbst einem Erwachsenen ohne vielfältige Uebung die Verarbeitung eines gegebenen Stoffes! Oft würde ihm, besäße er nur die nöthige Unbefangenheit, eine eigne Schöpfung leichter. Bei dem Kinde kann es nicht besser, es muß vielmehr weit schlimmer sein. Es muß ihm also viel, sehr viel Hülfe geleistet werden; der Lehrer muß gewissermaßen mit ihm, oder vielmehr durch den Kopf und die Hand des Schülers arbeiten. Ueberhaupt ist es ein Grundfehler, den Schülern von Anfang an die Fertigung der Aufsätze als häusliche Aufgabe mitzugeben. Dort sitzt das Kind trost- und hülflos, während es in der Schule mit Freuden gearbeitet hätte. Nur die Ueberarbeitung, die gereinigte Abschrift gehört nach Hause, und nach vieler Uebung endlich auch der Entwurf. Aufgaben dieser Stufe sind: Antwort auf einen gegebenen Brief, Brief in detaillirt angegebenen Verhältnissen, Beschreibung einer gesehenen Sache nach gegebener Disposition, Erzählung einer selbst erlebten Begebenheit, Darstellung des Unterrichtsstoffes einer Lehrstunde in referirender Form, Bericht über ein durch Lesen bekanntes Faktum in geschichtlicher Form, Anzeigen, Quittungen, u. s. w. Bei allen solchen Aufgaben sollte die Möglichkeit der Ausführung, zumal nach einer gewissen Disposition von dem Lehrer oder dem Lehrbuche selbst erprobt sein. Es ist lächerlich den Schülern Zumuthungen zu machen, welchen man selbst nur mit Mühe oder Un-

geschick nachkommen könnte. Und doch kommt in den Lehrbüchern des Styls Dergleichen hundertmal vor; ja man kann behaupten, die meisten schulgerechten Dispositionen lassen gar keine einigermaßen lesbare Ausführung zu. Wie arg es mit der Inkorrektheit der Briefsteller steht, ist kürzlich durch die Kritik nachgewiesen worden. Es haben sich aber freilich auch Personen an die Abfassung von Lehrbüchern gewagt, deren Styl sich auf jedem Blatte als unsicher erweis't.

Die letzte und höchste Stufe der Stylübungen, welche nur in Schulen von langer Dauer, also bei Jünglingen und Jungfrauen erreicht werden kann, ist die der freien Arbeiten[2]. Doch genügt es auch da nicht, ein Thema hinzuwerfen und dem Schüler Alles: Disposition, Stoff-Sammlung, Form-Bestimmung und Ausführung anheim zu geben. Auch hier noch muß die leitende Hand des Lehrers schaffen, helfen und Abwege verhüten. Nicht die Korrektur ist die Hauptsache, sondern die Einleitung in den Aufsatz. Bei ganz frei gewählten Thematen fällt diese freilich weg. Diese können aber auch nur Ausnahmen, Proben sein, wobei der Lehrer unter anderen der Gefahr ausgesetzt wird, fremde Arbeiten für die seiner Schüler zu empfangen. Ueberhaupt schadet das hoch-hinaus-Wollen, wie überall, so insbesondere in dem stylistischen Unterrichte. Die Lehrer, welche sehr umfassende, abstrakte, gelehrte Themate geben oder gestatten, bilden in der Regel die schlechtesten Stylisten, und laufen zugleich Gefahr, die Eitelkeit über die Gebühr zu nähren. Was Männern interessant und darum eben auch leicht vorkommt, ist angehenden Jünglingen in trüber Ferne oder auf schwindelnder Höhe gelegen; und bei näherer Beleuchtung sind für solche hinaufgeschraubte junge Stylisten noch so viele ganz alltägliche Themate und Formen zu behandeln, daß es beinahe immer von Mangel an Methode zeugt, wenn sie über die Gränzen des Weichbildes hinaus greifen. Wenn man die Themate, welche nicht bloß in den Oberklassen der Gymnasien, sondern oft in Töchterschulen und noch tiefer herab gegeben werden, sammeln wollte, die pädagogische Nachwelt würde über den Unsinn oder die Taktlosigkeit der Lehrer staunen. Statt in jeder Woche Etwas arbeiten zu lassen, schiebt man das grauenhafte Werk Semester lange hinaus, und dann kommen stylistische Mißgeburten oder Betrügereien zum Vorschein, wie sie die Gymnasien legionenweise aufzeigen können. Ist's ein Wunder, wenn das Thema etwa lautet: Ueber den Spruch des Seneka: rationi pa-

rere libertas, oder Ueber den Geist des Alterthums, Was würde geworden sein, wenn Hannibal nach der Schlacht bei Cannä auf Rom losgegangen wäre, Der Schatten Brutus an die entarteten Römer, Ueber den Einfluß der Buchdruckerkunst auf unsere Civilisation u. s. w.

Neben dieser Stufenfolge sind noch einige Regeln allgemein zu beachten. Vor Allem äußerliche Exaktheit neben innerer Korrektheit der schriftlichen Arbeiten. Lieber ganz unscheinbare, kleine Aufsätzchen, aber fehlerfrei und nett, als umfangreiche und inhaltreiche voll Fehler und Flecken. Nett muß Alles sein, obwohl die immer wieder aufgegebenen Abschriften unverantwortliche Verschwendung sind. Hätte man nicht übereilt, so wäre eine einzige Abschrift, vielleicht sogar das Konzept selbst gut genug ausgefallen. Lieber hole man das methodisch Uebersprungene nach, als daß es mit Kopiren gebüßt werden soll. Besser viele kleine, rasch aufgesetzte Arbeiten, als seltene, mit vielem Schweiß verfertigte. Es wird Mehr dabei gelernt, und ist mehr Freude dabei. Die Schiefertafel ist ein besseres Uebungsfeld des guten Styls, als die dicken Hefte. Man mag eher ein reiches Thema in mehrere Abtheilungen zerfällen und zuletzt in einen Zusammenhang bringen lassen, damit nur jeder Theil sorgfältig und gern gearbeitet werde. Es ist eine Selbsttäuschung der Lehrer, wenn sie ihren Schülern einreden, zu einem guten Aufsatze müsse man sich in Bücher verschanzen, wie ein rechter Autor, und müsse sich Tage lang in sein Kämmerlein verschließen, wie ein Alchymist. Denn zum guten Style gehört auch Schnelligkeit und Abhärtung gegen kleine Störungen. Der ist kein guter Stylist, welcher sechs Konzepte anlegt, und nicht schreiben kann, sobald Jemand nies't. Die Gedanken müssen leicht und ungestört fließen, Das muß nicht erst von dem Leben erzwungen werden, sondern ist mit Aufgabe der Schule.

Poetische Uebungen sind nicht regelmäßig in den Kreis der Schule zu ziehen; doch müssen die prosodischen Versuche in den höchsten Schulklassen in der Weise darauf vorbereiten, daß die etwaigen Talente der Anweisung nicht entbehren. In gewissem Maaße sollte jeder Jüngling von höherer Bildung Dichter sein, das heißt, er sollte aus eigner Erfahrung wissen, daß Verse machen nicht dichten heißt[3]. Was die Korrektur der größeren und selbständigen Aufsätze betrifft, so kann sie nicht mehr mündlich von dem Lehrer oder wechselseitig von den Schülern besorgt werden, sie muß eine häusliche sein. Es ist aber keineswegs noth-

wendig, daß darum der Lehrer selbst verbessert, sondern nur, daß er die zu machenden Verbesserungen verständlich andeutet. Verabredete Korrektur-Zeichen sind in der Regel besser als viele Worte, vorausgesetzt, daß das Wichtigere noch besonders besprochen wird, und auf die Korrektur nochmals eine Revision folgt, damit sie nicht unbenutzt bei Seite gelegt werden kann. Damit daraus für den Lehrer keine zu große Last erwachse, sind für den Styl-Unterricht zahlreiche Klassen nochmals in Sektionen zu theilen. Denn wenn sechszig bis achtzig Jünglinge einer Oberklasse die Fehler der sämmtlichen eingegangenen Aufsätze besprechen hören sollen, so muß Gleichgültigkeit und Ungeduld sie übermannen. Und sollte es wohl bei Kindern anders sein? Entweder erlasse man den nicht betheiligten ganz das Anhören der Korrektur durch hinreichende Verkleinerung der Sektionen, oder man beschäftige die übrigen mit einer stillen Arbeit, wozu die Abschrift früher korrigirter Aufsätze geeignet ist. Außerdem korrigire man einen und denselben Aufsatz nicht zugleich nach allen Richtungen, sondern entweder vorzugsweise sprachlich, oder logisch, oder historisch u. s. w. Unter ungünstigen Verhältnissen und wenn die Lokation von stylistischen Leistungen abhängt, ist es auch erlaubt, irgend einen abgesonderten Theil des Aufsatzes speziell zu korrigiren, die übrigen Theile desselben nur obenhin zu censiren. Allgemein lobende oder verwerfende Censuren, als: gut, mittelmäßig u. s. w., bringen keinen Nutzen, sondern erzeugen in dem Schüler die Meinung, ein Aufsatz lasse sich nur nach dem ungefähren Eindruck beurtheilen, — eine Meinung, worin er noch bestärkt wird, wenn der Lehrer, ohne weitere Gründe anzugeben, versichert, Dies oder Jenes hätte besser ausgedrückt werden müssen, auch wohl einen solchen besseren Ausdruck vorschlägt, der bei genauer Betrachtung nicht einmal der beste ist. Besser nicht korrigiren, als oberflächlich. Auch die nicht korrigirten Aufsätze bleiben noch eine nützliche Uebung der Feder, nur darf dergleichen nicht oft vorkommen, wenn nicht Hudelei daraus entstehen soll.

In der neuesten Zeit hat man auch viel von freien Redeübungen in den höheren Schulen gesprochen, sie sind sogar von hohen Behörden ausdrücklich empfohlen worden. So unwidersprechlich auch das Bedürfniß vorhanden ist, so ist doch zu besorgen, daß in der Wahl der Mittel viel Mißgriffe geschehen werden. Halte man sich zuvörderst an die indirekten: reine, laute Aussprache, Korrektheit des Gesprächs, Memoriren

und Rezitiren poetischer und prosaischer Stylstücke ohne Pathos, aber mit vollster Geläufigkeit, kleine Diskussionen der Schüler unter dem Vorsitze des Lehrers, namentlich bei der Einleitung in stylistischen Aufgaben oder deren Rezension; ferner wird der Mitunterricht unter sorgfältiger Leitung des Lehrers die Redefertigkeit ungemein erhöhen; die Aufsätze lasse man größtentheils selbst vorlesen. Kommt noch dazu das gute Muster des Lehrers selbst, und zweckmäßige Benutzung der öffentlichen Schulfeierlichkeiten, so dürfte für's Erste von einer direkten Unterweisung in der Rhetorik um so mehr abzusehen sein, als dieselbe gar leicht die ohnehin wuchernde Keckheit der Jugend begünstigen könnte. Die Unbefangenheit beim öffentlichen Auftreten kann durch Deklamationen bei Schulfeierlichkeiten gewahrt werden, auch kann bei Prüfungen wohl verlangt werden, daß ein Schüler Das, was im Einzelen vorher geantwortet worden ist, übersichtlich wiederhole. Kurz die Vorbereitungen seien recht zahlreich, prunkende Titel mögen wegbleiben.

[1] Von den Schriften für Volksschulen nennen wir außer den schon unter dem Artikel Sprachlehre genannten Schriften noch folgende: Scholz, Die Styl-Schule. 2. Kursus (zum Sprachschüler gehörig). Halle, 1836 (45 kr.). Als Kommentar dient Scholz, Vollständiger Unterricht in der Muttersprache. Halle, 1830 (1 fl. 45 kr.); Beides sehr auf logische Bildung berechnet. Bormann, Methodische Anweisung zum Unterrichte in den deutschen Stylübungen. 3. Aufl. Berlin, 1842 (1 fl. 3 kr.). Desselben, Hülfsbuch für deutsche Stylübungen (400 Aufgaben) Berlin, 1839 (1 fl. 12 kr.). Desselben, 200 Aufgaben zu deutschen Aufsätzen für reifere Schüler in höheren Bürgerschulen, Seminarien ꝛc. Berlin, 1839 (18 kr.); Beides Hauptschriften für Lehrer und durchaus auf Fertigkeit gerichtet, deßhalb überall mündliche Vorübungen. Nehm, Methodisches Handbuch für den Unterricht in den deutschen Stylübungen 2. Aufl. bearbeitet von Reinbott. Essen, 1845 (2 fl. 12 kr.). Ritsert, E., Die Lehre vom deutschen Style. Darmstadt, 3. Aufl. 1845 (1 fl. 21 kr.); sehr praktisch. Günther, Joachim, Lehrgang des Unterrichts im deutschen Styl. Halle, 1838 (2 fl. 42 kr.). Falkmann, Stylistisches Elementarbuch. 6. Aufl. Hannover, 1845 (1 fl. 12 kr.). Desselben Praktische Rhetorik. 3. Aufl. 1835 (2 fl. 42 kr.). Geppert, Gutsche und Stütze, Aufgabenbuch zum Unterricht im d. Styl. 2 Thle. 2. Aufl. Breslau, 1842 (45 kr.). Wagner, Uebungsbuch für die schriftlichen Aufsätze in Volksschulen 1. Abth. Briefe aus dem Kinderleben 5. Aufl. Essen 1843 (9 kr.); 2. Abth. Briefe und andere Aufsätze 3. Aufl. 1842 (14 kr.). Dazu Methodisches Handbuch, 2. Aufl. 1837 (54 kr.).

Ehrlich, Methodischer Leitfaden zu Uebungen im schriftlichen Ausdruck. Soest, 1839. (1 fl. 48 kr.). Für die Hand des Lehrers. Dazu Aufgabeblätter für die Schüler 2 Hefte (11 kr.). Steeger, Praktische Anweisung für den Unterricht in der Anfertigung von Aufsätzen. 2. Aufl. Königsberg, 1843 (54 kr.). Brude, Handbuch über deutsche Sprache und Orthographie in Verbindung mit methodischen Stylübungen, 2. Aufl. Stuttgart, 1846 (1 fl. 30 kr.) wird gerühmt, obgleich der Titel nicht gut stylisirt ist. — (Ohne Namen) Sammlung von Materialien zu schriftlichen Aufsätzen. Coesfeld, 1845 (27 kr.). Hiersche, Ideen zu Stylübungen für obere Klassen der Bürgerschulen; 3 Sammlungen Leipzig, 1835 (3 fl. 30 kr.) nicht genug Hülfsleistung. Wurst, Elementarbuch zu praktischen Druck- und Stylübungen. 5. Aufl. Reutlingen, 1840 (36 kr.). Derselbe, Theoretisch-praktisches Handbuch zu elementarischen Denk- und Stylügungen. Reutlingen, 1840 (3 fl. 18 kr.). Kellner, Der Unterricht im Briefschreiben für höhere und niedere Volksschulen ꝛc. 2. Aufl. Weimar, 1841 (36 kr.). Ergänzung zu Kellner's sonstigen Schriften. Gockel, Anleitung zu deutschen Aufsätzen für Bürger- und Gewerbschulen. Karlsruhe, 1845 (48 kr.). Lauckhard, Stylbüchlein. Darmstadt, 1843 (54 kr.) enthält einzele gute Muster und Winke, auch Probe-Aufsätzchen von Schülern, woraus man einen Maaßstab für Anforderungen erhält.

[2] Die freien Aufsätze gleichen den Kompositionen in der Musik, oder dem Aufnehmen von Zeichnungen nach der Natur. Nun weiß aber Jedermann, wie selten Einer, auch von guten Anlagen und rühmlichem Fleiße, dazu gelangt, oder wenigstens etwas Erträgliches leistet. Franklin gesteht ausdrücklich, daß er seinen Styl durch absichtliche Nachahmung ausgebildet habe, und wie viele gute Stylisten würden uns das Nämliche sagen, wenn sie an die Nachahmungen der Muster in fremden Sprachen, an Exzerpte u. s. w. denken wollten!

[3] Von methodischen Schriften erwähnen wir: Schaaf, Methodik der deutschen Stylübungen. Magdeburg, 1822 (45 kr.); kurz und klar. Falkmann, Methodik der deutschen Stylübungen. 3. Aufl. Hannover 1838 (3 fl. 36 kr.), sehr reichhaltig. Herling, Theoretisch-praktisches Lehrbuch der Stylistik. 1. Thl. Theorie des Styls. Hannover, 1837 (2 fl. 24 kr.), 2. Thl. Die stylistische Analyse (3 fl. 18 kr.).

§. 12. Die fremden Sprachen.

Die Erlernung fremder Sprachen wird theils durch den Verkehr geboten, theils durch das Bedürfniß, die in ihnen verfaßten Schriftwerke zu verstehen. So weit reicht der materiale Zweck. Sie dienen

aber auch zum besseren Verständniß unserer Muttersprache, einmal wegen ihres historischen Zusammenhangs mit derselben, dann aber auch durch Vergleichung der in ihnen geltenden geistigen Gesetze. Indem wir die fremde Sprache lernen, eignen wir uns geistige Gebilde an, welche zwar aus denselben Urfähigkeiten, aber unter ganz anderen Umständen erwachsen sind, und zu deren Verständniß wir uns aus uns selber herauszudenken haben. Diese über das ganze Vorstellungs-Gebiet reichende Vergleichung ist das eigentlich bildende Moment in dem Sprach-Unterrichte, wozu noch insbesondere kommt, daß in den Sprachen, welche wir in den Schulen zu treiben pflegen, ausgezeichnete Muster geistiger Schöpfungen enthalten sind, welche uns, wegen ihres Abstandes von unserer täglichen Weise des Seins, das Reine und Dauernde von dem Zufälligen und Einseitigen unterscheiden lehren.

Hier liegt also der formale Zweck dieses Unterrichtes [1]). Aus den Zwecken ergeben sich nun aber auch die Bedingungen der Unterrichts-Methode. Ist es der materiale Zweck, welcher vorzugsweise erreicht werden soll, wie Dies bei lebenden Sprachen sehr häufig der Fall ist, dann muß die Erlernung der Muttersprache als Muster dienen, und nur nach Alter und Oertlichkeit Abänderung getroffen werden. Die sogenannten mechanischen Methoden verdienen hier wegen der Schnelligkeit des Erfolgs den Vorzug. Kann der Lernende unter lauter Personen versetzt werden, welche sich der fremden Sprache bedienen, so ist er gezwungen, für alle seine Vorstellungen sich die fremden Zeichen zu merken und die der Muttersprache zurückzudrängen; hat er nun noch einen Schlüssel entweder in der Person eines Dollmetschers oder in einem Wörterbuche, so wird er bald einen Wortreichthum besitzen, um die Fremden zu verstehen und sich ihnen verständlich zu machen. Es ist die kunstlose, die faktische Erlernung einer Sprache, welche freilich außer einiger Uebung des Gedächtnisses nicht die geringste geistige Förderung enthält, ja sogar nachtheilig auf die Schärfe der Begriffe und die Sicherheit der Zeichen wirken kann, zumal, wenn es Kinder betrifft, in denen die Muttersprache noch nicht fest genug gewurzelt ist. Den Beweis dafür liefern die Dollmetscher, die Bewohner der Sprachscheiden und andere Personen, welche nur Wort um Wort, Phrase um Phrase zwei Sprachen getauscht haben. Dieser Erlernungsweise sind die älteren Methoden sowohl für die klassischen Sprachen als für die lebenden

nachgebildet. Außerdem, daß der Lehrer viel mit den Schülern in der fremden Sprache sich unterhielt, und sie zur wechselseitigen Unterhaltung anhielt, wurden Wörter und Phrasen aus Büchern auswendig gelernt, endlich ganze Bücher gelesen und durch Nachahmung gelesener Stellen auch die schriftliche Darstellung erworben. Regeln erschienen nur als kleine Hülfleistungen, das Gedächtniß that die Hauptsache, wegen der vielfältigen Reproduktion konnte jedoch nicht leicht Erstarrung eintreten. Noch jetzt leistet dieses Verfahren das Seinige, wenn hinreichende Zeit und Gelegenheit für die Uebungen vorhanden und einige Ordnung hineingebracht ist; es kann auf solches Fundament weiter gebaut werden. Dagegen treten alle Nachtheile des Mechanismus hervor, sobald die Uebungen beschränkt werden, nicht mehr die ganze Atmosphäre des Lernenden ausmachen, und wenn nicht eine successive Weiterführung in das geistige Gebiet folgt. Daraus erklären sich auch die anfangs, in der Periode des Enthusiasmus, glänzenden, später sehr beschränkten Erfolge Jacotot's und Hamilton's.

Die Mißbräuche, welche aus der Verknöcherung der vorher beschriebenen mnemonischen Methode entstanden waren, riefen eine Opposition hervor, welche, obgleich gerade nicht dem formalen Zwecke des Sprachunterrichtes vorzugsweise huldigend, doch von den mnemonischen Mitteln größtentheils absah und durch die Kenntniß der abstrakten Sprachgesetze der Kenntniß des Einzelen Bahn brechen, und das Memoriren auf ein Minimum, aber darum gerade auf isolirte Sprach-Elemente zurückführen wollte. Man nennt dies Verfahren, welches unter den Lehrern der alten Sprachen noch zahlreiche Anhänger zählt, die grammatische Methode. Sie hat neue Stützen in den Freunden der deutschen Grammatik gefunden, welche zwar nicht mit der fremden, wohl aber mit der Grammatik der Muttersprache beginnen wollen, um von da aus auch das fremde Gebiet der Einsicht unterthan zu machen, indem man sich zugleich einen größeren formalen Nutzen von diesem vom Denken beginnenden Sprach-Unterrichte verspricht.

Es bedarf übrigens keines weitläuftigen Erweises, daß, wenn man es nicht mit einem Unterrichte von vorzugsweise materialem Zwecke zu thun hat, Was bei Kindern eigentlich gar nicht vorkommen sollte, die allgemeinen psychologischen Gesetze des Unterrichtes auch für den in

fremden Sprachen gelten müssen, und daß in der Beschaffenheit der letzteren kaum irgend etwas Besonderes liegen kann, welches dieselben bedeutend modifiziren sollte. Die fremden Sprachen werden allerdings später angefangen als die Muttersprache, es fehlt ihnen die Unmittelbarkeit der Umgebung, sie sind nicht schon thatsächlich aufgefaßt, wenn man von ihren Gesetzen reden muß, allein sie sollen, wenige Fälle abgerechnet, ja auch nicht zum sofortigen Gebrauche bei der mündlichen Mittheilung dienen, vielmehr läßt der später zu erreichende materiale Zweck sehr wohl die einstweilige Berücksichtigung des formalen zu, ja bei den alten Sprachen ordnet sich der letztere den ersteren geradezu unter. An den Unterricht der Jugend, welche ihren künftigen Beruf nur im Allgemeinen ins Auge gefaßt hat, welche noch eine Reihe von Unterrichts-Jahren vor sich sieht, müssen wir also für die fremden Sprachen die nämlichen Forderungen stellen, wie für die Behandlung der Muttersprache und aller übrigen Unterrichts-Gegenstände: Aufsteigen von der Anschauung zur Vorstellung und von dieser zum Begriffe, Anknüpfung an das Vorhandene und stufenweise Hinzufügung neuer Elemente, deren jedes bis zu seiner völligen Aneignung vor den bereits eingeprägten vorherrscht, dann in die Reihe der blos zu erhaltenden zurücksinkt, Vorbereitung der künftigen Aufgaben durch Anschauungen, und Beleuchtung der vorhergegangenen durch Rückblicke von dem höheren Standpunkte aus. Die Anschauungen in der fremden Sprache sind Wörter für sich oder in einem einfachen Zusammenhange (Phrasen) als Lautkörper (nach der Aussprache) und als Begriffs-Zeichen (nach der Bedeutung). In beiden Beziehungen sind sie mit den Anschauungen der Muttersprache zu vergleichen. Deßhalb ist die erste Stufe Uebersetzung: Wort um Wort, Fügung gegen Fügung. Es soll auch an das Vorhandene angeknüpft werden, das Vorhandene aber ist im ersten Anfang die Muttersprache. Auf diese müssen alle Erscheinungen der fremden bezogen werden, daraus ihr Licht erhalten, so wie nun durch Wechselwirkung die Muttersprache erst durch die Vergleichung mit der fremden durchsichtig und gesetzmäßig wird. Dadurch erheben sich auch die Anschauungen zu Vorstellungen, die fremden Wörter und Worte werden frei verwendbares Eigenthum des Geistes. Es bleibt nur noch der Schritt zur Begriffs-Bildung. Aus den vielen einzelen Fällen, aus der Vergleichung derselben und der Losreißung derselben

aus dem gegebenen Zusammenhang wird der Begriff, welcher alle Fälle enthält und in jeden Zusammenhang sich fügt. Da jedoch manche Begriffe sich schon an der Muttersprache gebildet haben, so ist für die daran angeknüpfte fremde nicht allemal der weitläuftige Prozeß dieser Entwicklung nochmals nöthig, es bedarf oft nur, dem allgemeinen Begriffe die fremde Sprach-Erscheinung unterzuordnen. Dies ist Abkürzung, aber es darf gleichwohl nicht von der mnemonischen Einprägung abhalten, denn Was hilft eine einmalige Einsicht, daß in einer fremden Sprache ein Wort einen Begriff der unsrigen getreu oder etwas abweichend bezeichnet, wenn wir dieses Wort und folglich das Begriffsverhältniß nicht zu reproduziren vermögen. Erst dadurch werden solche Einsichten ergiebig, daß wir dieselben zu beherrschen wissen. Es darf sich also kein Lernender durch die allgemeine Kenntniß der Bedeutung eines fremden Wortes bestimmen lassen, sich von der näheren Untersuchung der Begriffs-Sphäre zu dispensiren, also allgemein von der onomatischen oder lexikalischen Betrachtung der zu lernenden Sprachen. Denn eben Dies ist eines der bildendsten Momente in der Erlernung der fremden Sprachen, daß die Begriffe der korrespondirenden Wörter keineswegs gleiche Gränzen haben, sondern beständig in andere Kreise übergreifen; und es gehört zu den Vorzügen der alten Sprachen, daß ihre Begriffe von den unsrigen hinreichend abweichen, um uns zur Losreißung von den gewöhnlichen Begriffen zu nöthigen. Bisher aber ist diese Seite der sprachlichen Bildung oft ungebührlich zu Gunsten der Grammatik vernachlässigt worden. Manche Schüler haben die seltensten Ausnahmsfälle der Flexion, Rektion und Konstruktion gelernt, während es gänzlich an Wortreichthum fehlte und von synonymischer Vergleichung beider Sprachen nicht die Rede war. Welches Aufheben wird oft von einem Verstoß gegen die Geschlechtsregeln gemacht oder vom falschen Gebrauche eines Modus. Daß aber ein lateinisches Wort durch ein gar nicht korrespondirendes, oft nur ungeschickter Weise auf dieselbe Linie gesetztes deutsches übersetzt wird, davon schweigt man stille. Wenn von der allgemeinen Methodik verlangt wird, es solle zu den vorhandenen Elementen immer nur ein neues hinzutreten und eine Zeit lang vorherrschen, so ist Dies nicht blos der leichteren Einprägung wegen förderlich, sondern noch weit mehr der Wiederholung des bereits Gefaßten wegen, und am aller-

meisten, um die ungetheilte Aufmerksamkeit zu erhalten. Allein es ist nicht gleichgültig, welches neue Element zu den vorhandenen gezogen werden soll; es muß ein ergänzendes sein, welches ihnen Licht und Uebung schafft und zugleich die Staffel zu einem neuen Fortschritte. Weniger als sonst irgendwo darf man nach der historisch gegebenen Folge (der traditionellen Reihe) wählen, also z. B. nicht den Genitiv unmittelbar nach dem Nominativ, nicht das Imperfekt nach dem Präsens, weil Dies seit alten Zeiten so gestellt war, sondern Was sich am bequemsten und ohne Mittelstufen zusammenfügt, z. B. die dritte Person des Verbs vor der ersten, und zwar in Verbinduug mit dem Nominativ des Substantivs [2], gerade wie bei dem Lesen ein Vokal und ein Konsonant hinreichen, um eine Sylbe zu bilden. Doch ist es nicht gerade nöthig, mit dem Satze den Anfang zu machen. Auch das isolirte fremde Wort gibt anfangs hinreichende Gelegenheit zur geistigen Thätigkeit, und es ist ebenso einseitig, das Gedächtniß der Schüler blos an zusammenhängende Begriffsreihen (Kontext) zu verweisen, als die frühere Weise, Wörter nach alphabetischer Folge lernen zu lassen, einseitig war. Nur darf die Beschäftigung mit isolirten Wörtern nicht lange währen, wie ja auch das Lesen sinnloser Sylben. Rückblicke auf die gemachten Fortschritte sind desto nöthiger, je weniger man in jedwedem Unterrichte auf ein lückenloses Fortschreiten mit Zuversicht rechnen darf. Dem Kinde entgeht immer Manches von Dem, was der Lehrer befestigt glaubt, Anderes darf ihm nicht frühe mitgetheilt werden, weil es an der scheinbar natürlichen (der logischen) Stelle noch nicht verstanden wird, wohl aber später, bei einem Rückblick auf das gewonnene Material. Anfänglich ist der Unterricht ein ungeschiedener; Wort, Wortbildung, Wortfügung, Uebersetzung und Rückübersetzung, Grammatik und Wörterbuch sind eins; erst allmählich scheiden sich diese Zweige von einander, doch nie so weit, daß nicht einer den andern unterstützen und ergänzen sollte.

In den neueren Sprachen ist die Uebung im Schreiben und Sprechen Hauptzweck, deßhalb bildet die Aussprache im Anfang und die Reproduktion späterhin eine Aufgabe, welche bei den alten Sprachen weit mehr in den Hintergrund tritt. Dagegen liegen die Sprachformen sowohl, wie die zum Grunde liegenden Vorstellungen der letzteren in viel größerer Ferne von den unsrigen, weßhalb der Erklärung der sprach-

lichen und sachlichen Darstellungen ein viel weiterer Raum gegeben werden muß. Dort ist die Fertigkeit die Hauptaufgabe, hier die Einsicht; dort Schreiben, hier Lesen.

Daß auf den ersten Stufen der Lehrer oder der Verfasser des Lehrbuches selbst den Uebungsstoff herbeizuschaffen und frei darüber zu walten habe, ergibt sich aus dem Gesagten, und außerdem aus der Vergleichung mit dem Lese-Unterrichte. Ist jedoch eine gewisse Wort- und Fügungs-Kenntniß vorhanden, dann muß das Uebungsbuch — denn an ein solches muß, wo nicht vom ersten Anfang, doch sehr frühzeitig angeknüpft werden — seinen Stoff aus bewährten Schriften nehmen, besonders für die alten Sprachen, in deren Handhabung nicht leicht ein Lehrer zur vollen Sicherheit gelangt ist. Sorge man dann nur, daß diese Materialien nicht zuviel Nebenwerk, sondern wirklich bemerkenswerthe sprachliche Erscheinungen enthalten. Gar oft wählen die Verfasser der Chrestomathien für die Jugend solche Stellen aus, welche ihnen als Männern interessant scheinen, ohne des Standpunktes der Lernenden zu gedenken. Auch sind Manche so sehr für die Vortrefflichkeit der alten Schriftsteller eingenommen, daß sie nun jeden Ausspruch derselben, sei er philosophisch oder historisch so verwickelt, als er wolle, für ein geeignetes Material zu dem Jugend-Unterricht halten. Man halte fest daran: Was der Knabe deutsch nicht verstehen oder interessant finden würde, das muthe man ihm noch weniger in fremder Sprache als verständlich oder interessant zu. Weder fade Sätze, noch gelehrte sollen auf den Schultisch der Jugend gesetzt werden. Auch mit den Poeten sei man vorsichtig. Was die Dichter sich als Eigenthümlichkeit vorbehalten, das kann in keiner Sprache als courant gelten, also auch den Lernenden, in welchen sich erst der Sprachgebrauch befestigen soll, nicht als Uebungsstoff vorgelegt werden. In den neueren Sprachen, wo es auch sprechen und schreiben gilt, würde eine solche Untereinandermengung der Poesie und Prosa zum wahren Galimathias werden, aber auch in den alten Sprachen hat die Vorliebe für gewisse Dichter den Lehrern oft einen unmethodischen Streich gespielt. Aehnlich verhält es sich mit den griechischen Dialekten. Sie sollten in dem ersten Unterrichtskursus ganz bei Seite gelassen und die Stellen, deren man nicht entbehren zu können glaubt, in die *διάλεκτος κοινή* umgesetzt werden. Die unterrichtliche Regel: dem Lernenden nur eine Schwierigkeit auf

einmal zu lösen zu geben, und den Gesichtspunkt nicht durch Fremdartiges zu verrücken, gilt auf allen Stufen des Unterrichtes.

[1] Ueber die Methode der Erlernung fremder Sprachen ist besonders lesenswerth: Niemeyer, Grundsätze, 7. Kapitel der Unterrichtslehre, §. 237 — 255; ferner Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2. Thl. §. 110 — 120, sowie auch eine Abhandlung desselben Verfassers in Brzoska, Centralbibliothek, Januar 1839: „Ueber die verschiedenen Bildungsmomente des Sprachunterrichtes," und in dem Aprilhefte 1839: „Ueber die Methoden des Sprachunterrichtes." Sodann Mager, in dem Juliheft 1840 der Pädagogischen Revue: „Die moderne Philologie und die deutschen Schulen;" dann auch in Diesterweg's Wegweiser. 2. Band XV. „Der Unterricht in fremden Sprachen überhaupt." Die dritte erweiterte Bearbeitung ist ein Buch geworden. Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichtes in fremden Sprachen und Literaturen. Zürich, 1846 (3 fl. 36 kr.). Was übrigens Mager genetische Methode nennt, ist im Wesentlichen keine andere, als die rationelle, oben beschriebene und unten detaillirte. Die Hauptsache bleibt Ausgehen von der Anschauung, Fortschreiten zum Begriff nach allen Sprachrichtungen zugleich, denn Dies ist die Genesis aller Gedanken-Entfaltung. Auch Deinhard, Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit. Hamburg, 1837. Ruthardt, Vorschlag und Plan einer äußeren und inneren Vervollständigung der grammatikalischen Lehrmethode, zunächst für die lateinische Prosa. Breslau, 1841 und die Bemerkungen dazu von Mager, in dessen Pädagogischer Revue, IV, 511.

[2] Auch in der Kindersprache ist Nominativ und dritte Person des Zeitwortes früher als die übrigen Kasus und Personen; freilich noch früher der Infinitiv des Verbs. Der Unterricht darf die Natur nur soweit nachahmen, als keine fehlerhaften Gebilde entstehen, denn Zeit und Umstände sind ja verschieden.

§. 13. Die französische Sprache.

Als Repräsentanten der neueren Sprachen wählen wir die französische, theils weil sie die bekannteste und am häufigsten begehrte, theils weil sie an innerer Ausbildung wirklich eine der vorzüglichsten ist. Auf die übrigen läßt sich darnach die Anwendung leicht machen[1].

Die Erlernung der französischen Sprache darf nicht zu lange aufgeschoben werden, weil nur die kindlichen, noch unverwöhnten Organe leicht zu ihrer von der deutschen bedeutend abweichenden Aussprache zu bilden, und weil ihre Elemente anderer Seits leicht genug sind, um in

das Fassungsvermögen schon eines achtjährigen Kindes einzugehen. Ein früherer Beginn findet noch keine hinreichende Grundlage in der deutschen Sprachlehre, mengt also Verschiedenes durch einander, ohne zu einem festen Organismus zu führen. Will man das Französische freilich nur um des Sprechens, also eines rein materiellen Zweckes willen erlernt haben, und wendet man dazu die faktische Unterrichtsform an, so mag man immerhin früher anfangen, aber auf geistige Ausbildung durch solchen Unterricht muß man zum voraus verzichten. Ob das Kind auf zweierlei Weise sein Brod fordern kann, oder auf einerlei, das stellt es nicht höher oder tiefer. Für den Anschauungs-Kursus von zwei Jahren sind mindestens wöchentlich drei Stunden erforderlich (welche dann in täglich eine halbe Stunde zerspalten werden können), besser sind jedoch wöchentlich vier Stunden, durch den ganzen Kursus hindurch also etwa 320 Stunden; unter gewissen Verhältnissen, wo man zeitiges Sprechen wünscht, muß täglich eine Stunde verwendet werden. Für den zweiten, den Uebungs-Kursus kommt es auf die Schul-Gattung an; in dem Gymnasium werden drei Stunden, also jährlich 120, auch fernerhin ausreichen, in der Realschule nicht, es müssen wo möglich doppelt so viele gehalten werden. Volksschulen, welche ausnahmsweise französischen Unterricht aufnehmen, richten sich nach lokalen Bedürfnissen, werden aber wohl mit drei Stunden, wie die Gymnasien, ausreichen. Auf diesem Fuße bleibt es auch ungefähr während des dritten, des Anwendungs-Kursus. Die Realschule kann wohl zu Gunsten der englischen Sprache nun von der französischen Etwas nachlassen.

Um die Schüler mit der Aussprache bekannt zu machen, hat man bisher verschiedene Wege eingeschlagen. Die ordinärste Art war, daß man **pêle mêle** Wörter ohne Uebersetzung vorlas und nachlesen ließ, nur mit einigen gelegenheitlich angebrachten Regeln, und Dies so lange fortsetzte, bis durch die Gewalt der unendlichen Uebung nothdürftig die fremde Aussprache erschien, worauf man sich zum Uebersetzen wandte, und die Aussprache nur noch bei groben Fehlern berücksichtigte. Natürlich wurde auf diese Art, wenn nicht sehr häufiges Anhören einer guten Aussprache dazu trat, weil den Schülern selbst alle Schwierigkeiten zu lösen überlassen blieben, Nichts als das gröbste Patois hervorgebracht[2]. Andere gaben zwar die nöthige Anweisung, verweilten aber darüber so lange an dem bloßen Lesen und Parliren, daß eine formale Bildung

durch den Elementar=Kursus der fremden Sprache nicht zu erreichen war. Die besseren Methodiker haben deßhalb die Uebung der Aussprache mit Uebungs=Beispielen von verständlichem Inhalte, also die Wortkörper mit dem Wortsinne verbunden, und weichen nur darin ab, ob diese Uebungen mehr nach den Regeln der Aussprache oder der Formenlehre oder der Satzlehre geordnet sein sollen. Am schicklichsten scheint folgende Stufenordnung, ohne daß jedoch damit andere für verwerflich erklärt werden sollen.

1. Mündliche Vorübung. Eine Anzahl Substantive und Verbe (in der dritten Person des Präsens), deren Aussprache und Schreibung von dem Deutschen möglichst wenig abweicht, und deren Geschlecht in beiden Sprachen übereinstimmt, wird vorgesagt und nachgesprochen, bis sie haften, und dann zu Sätzen verbunden, indem abwechselnd der Lehrer das Französische und dann das Deutsche fragt, — mit vielen Wiederholungen und Abänderungen, auch im Chor Sprechen. Beispiele sind: **le père parle, la mère tricote, le frère rit,** ꝛc. Geschrieben wird Nichts, ein Buch ist auch noch nicht vorhanden. Zweck ist theils Gewöhnung des Ohrs an den französischen Ton, theils Ueberwindung der Ungewohntheit des Kindes, eine Vorstellung mit zwei verschiedenen Wörtern zu bezeichnen. Isolirte Wörter können wohl auch benutzt werden, doch minder günstig[3].

2. Kenntniß der französischen Schreibung, zunächst des stummen e und der stummen Konsonanten d, t, s, st, z. Die vorher gelernten Wörter werden aufgeschrieben, oder in dem Buche gelesen, neue Beispiele hinzugefügt. Die Bewegung ist schon etwas leichter, z. B. **le soldat tire, la tante dit, la porte ferme, la rose est belle** ꝛc.

3. Das Geschlecht beider Sprachen stimmt nicht überein, die französische hat kein sächliches. Apostrophirter Artikel. Weitere Uebung in der Aussprache, z. B. **le nez orne, le rat mord, le canard vole, l'armée est grande.**

4. Die Laute, welche in beiden Sprachen durch verschiedene Zeichen ausgedrückt werden: **au, eau, ai, ei, eu, ou, oeu, oi, u, c, ch, v, qu, x, z,** — einer nach dem andern. Uebungen wie oben. Die Schüler sprechen aus, lernen auswendig, nach Interlinear=Uebersetzung. Der Lehrer verändert die Sätze auf das mannigfaltigste, läßt auch einige aufschreiben.

5. Die Kasus der Einzahl, erst der Akkusativ dem Nominativ gleich, der Genitiv de, in Zusammenziehung du, der Dativ à, in Zusammenziehung au. Sätze mit Objekt, Attribut, Terminativ, zuletzt ein Deklinations-Schema. Beispiele ohne Beimischung von noch nicht begründeten Fällen.

6. Das nasale n und m, Kenntniß der Pronomen mon, ton, son, on, des Artikels un, une; die Deklination der nicht-Substantive durch de und à. Die Uebungssätze einfach, doch ausgebildet durch Bestimmungen des Ortes und der Zeit (dans, en, avant, devant, sans ꝛc.).

7. Die liaison der Endkonsonanten, von Ausnahmen nur et.

8. Der Plural, sowohl der Substantive als Verbe (dritte Person), natürlich die Ausnahmen abgerechnet. Für das Lesen die stumme Sylbe ent. Deklination des Pluralis.

9. Stummes h, nähere Erklärung des Apostrophs.

10. Der Infinitiv der Verbe, das stumme r in den Bildungssylben; einige Hülfsverbe, z. B. l'oiseau peut chanter.

11. Das l mouillé, ng; von Ausnahmen il, er. Koordinirte Sätze, z. B. le père gronde, il parle haut.

12. Kongruenz des Adjektivs als Prädikat in Zahl und Geschlecht. Regelmäßige Bildung des Adjektivs.

13. Die Konjugation des Präsens der vier Konjugationen und der wichtigsten unregelmäßigen Verba.

14. Die Vertheilung der Negation in zwei Wörter und die Wortstellung.

15. Der französische Sylbenton.

Von jetzt an, und vielleicht schon früher, treten deutsch-französische Uebungen neben die französisch-deutschen, und die Interlinear-Uebersetzung, das Vorsagen des Lehrers wird allmählich mit einer selbständigeren Herbeischaffung des Wort-Vorrathes verkauscht; aber ja nicht ohne hinreichende Vorbereitung. Nur den Schüler nicht barsch in das Lexikon hineingestoßen! Die Schüler rücken allmählich in den Uebungs-Kursus mit geschiedenem Unterrichte. Doch wird erst noch die Lehre von der Aussprache durch die mannigfaltigen Ausnahmen vervollständigt. Die Sätze in den angedeuteten fünfzehn Stufen sind einfache, anfangs nackte, später ausgebildete, auch wohl kopulativ, adversativ oder disjunk-

tiv verbundene; immer aber von aufsteigender Schwierigkeit, und sobald es die Gebundenheit der Wahl erlaubt, von nützlichem Inhalte. Daß das Interesse der Kinder oft ein anderes ist, als das der Erwachsenen, versteht sich von selbst, und daß die Sprache des gemeinen Lebens der wissenschaftlichen vorangehen muß, liegt in dem Zweck der modernen Sprach-Erlernung. Allein Wörter nach der Verwandtschaft des Inhaltes zusammenzustellen, oder unerklärte Idiotismen zu bringen, um frühzeitig einige Konversations-Phrasen einzulehren, ist unmethodisch und dadurch nicht gebessert, daß dieselben alltäglich vorkommen, oder dadurch, daß sie gegen den deutschen Sprach-Genius wörtlich übersetzt werden. Welche natürliche Entwicklung kann ein deutsches Kind z. B. auf il y a, es daselbst hat führen? Das bleibt eben so kauderwelsch als un vasistas, ein Guckfensterchen. Wie aber immer der Inhalt eines Elementarbuches beschaffen sein mag, das Auswendiglernen muß mit solcher Festigkeit geschehen, daß es für alle Folgezeit die sprachlichen Grundlagen bietet, und zwar sowohl für isolirte, als für verbundene Wörter, und ohne Unterschied, ob der Lehrer das Deutsche oder das Französische zu sprechen übernimmt.

Der zweite Kursus läßt schon eine Art von grammatischer Erklärung zu, eine Zusammenfassung der ähnlichen Fälle in eine vorerst äußerliche Regel; darunter ordnet sich die vollständige Flexion der Wörter, und von der Syntax wird soviel beigefügt, als zum Verständniß der Lektüre und zur Bildung eigner Sätze erforderlich ist. Es wird also ein nach drei Richtungen gehendes Buch in den Händen der Schüler sein müssen: für das Lesen, für das Uebersetzen in das Französische, für das Grammatische. Zwar geht alles Dies Hand in Hand, doch so, daß das Lesebuch immer mehrere Schritte voran ist, und von der Grammatik nur vergleichend vorbereitet wird, daß die genauere Beleuchtung der Sprachgesetze sich aber an die schwerere Verwandlung deutscher Sätze in französische anschließt. Tiefere grammatische Erörterung, und zwar immer beide Sprache vergleichend, gehört in den dritten Kursus. Das Lesebuch muß nur anfänglich noch grammatisch geordnet sein, das Uebersetzungsbuch durchaus. Später geht das Lesebuch in eine Chrestomathie über, bei welcher aber weder die Reihenfolge der Schriftsteller, noch die inhaltliche Verwandschaft die Ordnung zu bestimmen hat, sondern lediglich die sprachliche Schwierigkeit. Die Gallizismen müssen

möglichst lange hinausgeschoben, dagegen das in beiden Sprachen Uebereinstimmende oder Aehnliche erst recht zur Geläufigkeit gebracht werden. Das dringendste Bedürfniß sind einige Erläuterungen der französischen Wortstellung. Sollte sich diese in dem Lesebuch, wie in der That in den meisten vorhandenen, nicht angedeutet finden, so muß der Lehrer selbst darauf leiten. Zunächst geschieht Dies dadurch, daß die Schüler die fremde Stellung im Deutschen nachbilden müssen, allein Dies darf nicht lange ohne Erklärung bleiben, weil sonst das Ohr und die Wißbegierde stumpf wird (beiläufig gesagt, ein Hauptfehler des Hamiltonismus). Nebst der getrennten Verneinung der Franzosen, macht das getrennte Prädikat der Deutschen Schwierigkeit. Man zeige, daß in letzterem Falle die französische Sprache einfacher und regelmäßiger verfährt. Die Stellung der Nebensätze zu den Hauptsätzen muß im Deutschen erst zu einer gewissen Sicherheit gebracht sein, bis man das abweichende Verhältniß im Französischen erklären kann. Früher noch wird die Stellung des attributiven Adjektivs Erwähnung finden. Am besten nimmt man die dem Deutschen entsprechende, obgleich der Zahl der Fälle nach bei weitem die kleinste, als regelmäßig, und operirt anfangs nur mit **bon, beau, mauvais** ꝛc. Später ist die Regel rathsam: kein Adjektiv vor sein Substantiv zu stellen, wenn man sich des Grundes nicht deutlich bewußt ist. Eins der syntaktischen Gesetze, welches zeitig beigezogen werden muß, ist der Theilungs-Artikel, dessen äußerliche Auffassung für den Anfang fast kaum vermeidlich sein dürfte, aber doch durch Gegeneinanderhaltung der deutschen und französischen Ausdrucksweise gründlicher erkannt werden könnte, als es nach dem vulgären Verfahren geschieht. Die Stellung der Pronomen zu dem Verb läßt sich zwar scharf genug durch Regeln bestimmen, es wird aber gleichwohl nöthig sein, durch vervielfältigte Uebung bei Gelegenheit der Konjugation das Ohr daran zu gewöhnen. Nur brauchen diese Uebungen, wie: **je ne le sais pas** ꝛc., eben nicht gedruckt zu sein, und den Raum in den Grammatiken zu versperren. Ueberhaupt wäre es verkehrt, wollte der Lehrer bei den Beispielen des Lesebuchs oder dem Schema der Grammatik stehen bleiben, sondern er muß durch mündliche Uebungen Eins in das Andere überleiten. Das vollständige grammatische Schema kommt immer erst nach, nachdem das Einzele, z. B. die Tempora, schon eingeübt ist. Eine besondere Schwierigkeit bieten die unregelmäßigen

Verbe dar. Es sind ihrer so viele, daß das Gedächtniß bedeutend in Anspruch genommen werden muß, wenn sie sicher behalten werden sollen. Das bloße Memoriren des Schema's leistet Dies nicht, und doch sind es gerade die gebräuchlichsten Wörter, welche von der Regel der großen Masse abweichen. Vielfache Uebung, namentlich in Gespräch übergehende, wird auf keinen Fall zu umzugehen sein, allein weitere Dienste wird das Auswendiglernen eines Satzes von bedeutsamem Inhalte für jede wichtige Form leisten (ein dictum probans). Dies behält sich sicherer als die vereinzelte Form. Ueberhaupt wird der Unterricht auf dieser Stufe desto erfolgreicher sein, je mehr Sätze und Stücke aus dem Lesebuche dem Gedächtniß ganz anvertraut sind, so wie schon die gewöhnliche Form des Uebersetzens niemals die passive Anschmiegung an das Buch, sondern die aktive Reproduktion des in dem Buche Gelernten sein muß. Noch muß erinnert werden, daß, wenn das Lesebuch andere als sprachlich geordnete Sätze oder ganze Stylstücke enthält, der Lehrer sich für alles Das, was noch nicht grammatisch erklärt worden ist, auf die faktische Unterrichtsform beschränken muß, so daß einstweilen nur der Wortschatz des Gedächtnisses bereichert wird, aber nicht um es dabei bewenden zu lassen, sondern um zu passender Zeit mehr Licht darüber zu verbreiten.

Der dritte Kursus kennt dieses faktische Lernen nicht mehr, sondern betrachtet die fremde Sprache ihren Elementen nach als erworben, und sucht sich ihrer durch Anwendung noch mehr ins Einzele zu bemächtigen, und zugleich durch begriffliche Auffassung der einzelen Fälle die Gesetze der fremden Sprache zu finden und an die der Muttersprache zu halten. Dies geschieht erstens durch Lesen und Erklären ganzer Schriftstellen oder Schriftsteller als Repräsentanten eines anderen Volks mit seiner eigenthümlichen Vorstellungsweise. Hier muß also die französische Sprache mit der deutschen nicht blos dem Wortkörper nach, sondern den durch Worte dargestellten Denkformen nach verglichen werden. Es gilt um die höhere Grammatik, die Syntax, die Wort-Entstehung, die Bilder der einen und der andern Sprache, die Idiotismen, die feinere Charakteristik, welche sich aus vereinzelten Beispielen nicht mehr erkennen läßt, sondern nur aus der zusammenhängenden Lektüre. Ganze Schriftsteller sind zur Lektüre gerade nicht erforderlich; größere Fragmente, deren Sinn für sich deutlich ist, genügen; ja sie sind in einer

Beziehung vorzüglicher: man kann nämlich eine Anordnung nach fortschreitender Schwierigkeit des Stoffs und der Form treffen. Auch begegnen dem Lesenden dann eher alle Stylformen[4]. Gute Chrestomathien sind also höchst wünschenswerthe Schulbücher. Die bisherigen hängen sich aber gern an äußerliche Eintheilungsgründe, entweder an die Zeitfolge der Schriftsteller, oder an die Hauptformen des Styls; manche läßt auch das Streben nach Vollständigkeit den rechten Gesichtspunkt nicht fassen. Sollen ganze Schriften gelesen werden, so müssen es entweder kurze sein, oder Auszüge, deren Lücken man durch Inhalts-Angaben ergänzt[5]. Indessen steht der Lektüre französischer Schriftsteller eine Ausartung entgegen, welche den bildenden Erfolg sehr häufig zu nichte macht. Die französische Sprache steht nämlich der deutschen den Begriffs-Gränzen nach zu nahe, um nicht bei einigem Wortvorrathe und der Kenntniß der wichtigsten grammatischen Regeln die Herausfindung des Sinnes allzu leicht werden zu lassen. Die etwa mangelnden Wörter werden aus dem Zusammenhange errathen, und so wird ohne besondere Anstrengung des Schülers und ohne exakte Betrachtung jedes Wortes und jeder Konstruktion doch eine erträgliche Uebersetzung geliefert. Da hierdurch die Vorbereitung zum Spiel wird, oft ganz wegfällt, so sinkt die ganze Aufgabe im Werthe, und für die formale Bildung erwächs't kein Gewinn daraus. Für die Realschulen ist Dies in der That eine der größesten Gefahren, sie gehen eines Bildungsmittels verlustig, das doch den Ausfall der alten Sprachen ersetzen soll. Bei genauerer Erwägung fehlt es aber nicht an Mitteln, der beschriebenen Ausartung zu begegnen und im Gegentheil aus der größeren Leichtigkeit der französischen Sprache noch einen besonderen Nutzen zu ziehen. Müssen ja doch auch methodische Mittel gefunden werden, die Muttersprache, deren oberflächliches Verständniß ohne die geringste Anstrengung gegeben ist, durch sorgfältigere Betrachtung formal bildend zu machen. Zuerst soll zwar die Uebersetzung mit wörtlicher, bis ins Kleinste getreuer Uebertragung beginnen, damit der Schüler die einzelen Elemente kennen lernt, woraus sich der fremde Gedanke bildet, allein Dies reicht nicht über den zweiten Kursus hinaus; in dem dritten ist es nur die Einleitung, die Arbeit im Groben. Ihr folgt eine Uebersetzung nach dem deutschen Sprach-Genius, Was in gar vielen Fällen eine Aufgabe für Männer, geschweige denn für Knaben ist. Kann Dies gleich nicht durch

häusliche Vorbereitung unmittelbar erlangt werden, so muß doch der Lernende zu Hause die Mittel dazu herbeischaffen. Diese sind aber genaue Kenntniß jedes einzelen Wortes, dann des ganzen Sinnes, endlich Vergleichung der vorkommenden französischen Redensarten mit den entsprechenden deutschen. Die Hauptarbeit für den Uebersetzenden wird aber die nachfolgende schriftliche Behandlung des vorliegenden Lesestücks sein, nicht die nothdürftige mündliche Umsetzung. Es wird ferner in der Analyse des Stücks eine höchst bildende Beschäftigung gefunden werden, wenn man dieselbe nicht auf die trivialsten grammatischen Fragen oder auf ziemlich überflüssige historische Kommentare beschränkt, sondern auf die geistige Vergleichung der beiden Sprachen hinrichtet. Dazu ist aber für den Lehrer neben gründlicher Kenntniß der französischen, auch ein feines Ohr und ein tiefer Blick in die Muttersprache erforderlich. Die Mittheilungen des Lehrers über französische und deutsche Synonymik z. B. sind ein hinlänglich schwerer Gegenstand für Realschüler und Gymnasiasten [6]. Endlich darf das Memoriren ausgedehnter Stellen der Lektüre nicht aufgegeben werden, mindestens nicht die Rückübersetzung aus dem Deutschen ins Französische. Auch ist es wohl erlaubt, in einer neueren Sprache etwas dem Inhalte nach hoch Liegendes zur Lektüre zu machen, Was in den alten die Schwierigkeiten allzu sehr häufen würde. Die Poesie, obwohl von minderem materialen Nutzen, soll wenigstens in Realschulen, denen die übrigen Sprachen fehlen, nicht unberührt gelassen werden. Noch wichtiger aber ist in dem Anwendungs-Kursus die andere Seite des Sprachunterrichtes: Schreiben und Sprechen. Anfänglich lehnt sich das Schreiben an die Grammatik an; es muß ein Uebungsbuch mit Beispielen für die Syntax und höhere Grammatik vorhanden sein. Die schriftlichen Darstellungen werden aber durch Memoriren und Zerlegungen in mündliche verwandelt. Alles Gelernte wird auf dieser Stufe Gegenstand der Besprechung in fremder Sprache zwischen Lehrer und Schülern. Der Wortvorrath, die Sachkenntniß, die Hauptverbindung sind schriftlich gegeben, die leichteren Verbindungen bleiben der Konversation. Besonders wichtig ist für diesen Zweck die Einübung der Frageweise, damit der Schüler nicht nur die Frage des Lehrers recht versteht und beantworten kann, sondern auch selbst Fragen stellt. Auf höherer Stufe fällt die Vorlage von grammatisch geordneten Sätzen weg, und zusammen-

hängende Rede wird Stoff zum Uebersetzen und Sprechen[7]. Freie Aufsätze in französischer Sprache, namentlich Briefe und Geschäfts-Aufsätze dürfen in der Realschule nicht fehlen, doch nur nach sehr nahe liegenden Mustern, damit der konventionelle Ausdruck geläufig wird. Auf eigne Gedanken in fremden Sprachen soll wenigstens in der Schule nicht gezählt werden.

Noch wird die Frage entstehen: wo soll bei diesem Lehrgang die eigentliche Konversations-Sprache, in modernen Sprachen ein so wichtiger Zweig, vielleicht der wichtigste, erlernt werden? Die Antwort ist: theils durch die Zwischenfragen des Lehrers, welche sich allenthalben an die mehr wissenschaftlichen Vorlagen anknüpfen, und welche nach Bedürfniß weiter ausgesponnen werden können, theils aber durch die Lektüre dramatischer Arbeiten, deren die Franzosen eine große Menge und mitunter auch für die Jugend brauchbare besitzen. Uebrigens ist es eine in kurzer Zeit zu lösende Aufgabe für einen in höherer Sprache Gewandten, auch die alltägliche sich anzueignen, sobald er in den Fall der Anwendung gesetzt wird. Für die meisten Schüler bleibt die formale Ausbildung nebst der Vorbereitung auf eine spezielle Berufs-Bildung doch Hauptsache.

[1] Ueber die Methodik des französischen Sprachunterrichtes ist nachzusehen in Diesterweg's Wegweiser, 2. Bd., XIV., wo Dr. Knebel, jetzt Direktor des Gymnasiums zu Duisburg, eine sehr lichtvolle Abhandlung hat abdrucken lassen. Dr. Mager hat in seiner dahinter stehenden Abhandlung: „Ueber den Unterricht in fremden Sprachen überhaupt", nunmehr: die genetische Methode ꝛc Zürich, 1846, sehr viel Rücksicht auf die französische Sprache genommen. Die Vorreden zu meinen beiden unten näher angezeigten Elementarbüchern der französischen Sprache möchte ich ebenfalls zum Nachlesen empfohlen haben. Für Stoff und Form wird der Lehrer Ausbeute finden in dem neubegründeten: Archiv für das Studium der neueren Sprachen von Herrig und Viehoff. Elberfeld, 1846 (N. 1, 1 fl. 48 kr.).

[2] Man erinnere sich an das „öng bong garsong" der alten Hof- und Sprachmeister, ein Gräuel, der blos durch die Absurdität des Inhalts der Lese- und Uebersetzungs-Stücke übertroffen wurde. **Avez vous bien dormi, Monsieur? Plait-il, Madame?** waren die vornehmlichsten Geschmacks-Proben solcher Schüler.

[3] Es ist natürlich, daß der Bearbeiter das von ihm selbst verfaßte Elementarbuch für das seiner Methode entsprechendste halten wird, doch hat er seitdem manche Einsicht gewonnen, die ihn wohl anders

hätte arbeiten lassen, wäre es nochmals zu thun. Im Wesentlichen jedoch ist die oben beschriebene Methode in den folgenden Schulbüchern enthalten: Curtman und Lendroy, Vorschule des französischen Unterrichtes. 2. Aufl. Offenbach, 1841 (36 kr.); ferner Derselben, Deutsch-französische Uebungen. Offenbach, 1841. 1. Abtheil. 24 kr., 2. Abth. 32 kr.; Wörterbuch der deutschen und französischen Sprache, zunächst zu den deutsch-französischen Uebungen (24 kr.). Mager, Französisches Elementarwerk. 1. Thl. Französisches Sprachbuch (1 fl. 30 kr.); 2. Thl. Französiches Lesebuch für untere Klassen. 1. Bd. 48 kr.; 2. Bd. 1 fl. 24 kr.; neue Aufl. Stuttgart, 1842. Knebel, Französisches Lesebuch für die mittleren Klassen der Gymnasien und die Progymnasien. Koblenz, 2. Aufl. 1841 (36 kr.) und parallel damit: Höchsten, Uebungen zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische. 3. Aufl. Koblenz, 1839 (27 kr.); beide an Knebel's Schulgrammatik. 4. Aufl. Koblenz, 1844 (54 kr.) angeschlossen. Diese Grammatik eignet sich vornehmlich für Gymnasien, denn sie vergleicht die französische mit den alten Sprachen. Schifflin, Anleitung zur Erlernung der französischen Sprache. 2. Aufl. Elberfeld, 1844 (27 kr.); desselben Buches 2. Kursus, 3. Aufl. 1845 (1 fl. 12 kr.); 3. Kursus, 1840 (54 kr:). Dessen wissenschaftliche Syntax der franz. Sprache. Essen, 1840 (2 fl. 20 kr.). Lesebücher sind: Premières lectures françaises, Straßburg, Levrault; 4. Aufl. 1840, mit einem Wörterbüchlein, für die elsassischen Schulen (40 kr.). Ebendaselbst Secondes lectures françaises ohne Wörterbuch, und als Fortsetzung: Choix de poésies, sämmtlich von Wilm in Straßburg. Wecker's Lehrbuch der französischen Sprache nach Hamilton'schen Grundsätzen. Mainz, 1839 (1 fl. 21 kr.). Desselben, Leçons françaises de Litérature et de Morale, nach Noël und De la Place. Mainz, 1840 (1 fl. 48 kr.), 2. Aufl.; das Wörterbuch mit Rücksicht auf Synonymik. Ruland, Französisches Lesebuch. Aachen, 1837 (45 kr.). — Mit sehr vielen Grammatiken sind Uebungen zum Uebersetzen verbunden, z. B. Wecker's Grammatik der französischen Sprache. Mainz, 1838 (1 fl. 36 kr.). Dreßler, Grammatik der französischen Sprache (für Gymnasien). Bauzen, 1836 (1 fl. 21 kr.). Dazu Desselben Kurze Abhandlungen, Biographien ꝛc. zum Uebersetzen ins Französische, mit Phraseologie. Bauzen, 1839 (36 kr.). Lang, Theoretisch-praktische französische Grammatik. Leipzig, 1839 (1 fl. 48 kr.). Hauschild, Französische Schulgrammatik. 2. Aufl. Dresden 1842 (45 kr.); dazu Dessen Anleitung zum Uebersetzen ins Französische. 2. Aufl. Dresden, 1842 (54 kr.). Bemerkenswerth ist auch Hauschild, Grammatisches Handwörterbuch der franz. Sprache. Leipzig, 1837 (3 fl. 9 kr.). Ahn, Französische Grammatik. 5. Aufl. Mainz, 1840 (54 kr.). Desselben

Praktischer Lehrgang. 8. Aufl. Köln, 1840 (27 kr.). Dessen Französisches Lesebuch. 7. Aufl. Aachen, 1841 (54 kr.). Schaffer, Französische Sprachlehre. 4. Aufl. Hannover, 1841 (1 fl. 48 kr.). Bär, Kurzgefaßte franz. Sprachlehre. Zürich, 1838 (40 kr.); nach Becker. Die wohlfeilsten Wörterbücher sind: Martin, Dictionnaire de poche. 22. Aufl. Leipzig, 1840 (1 fl. 21 kr.). Schul- und Reise-Taschenwörterbuch der franz. Sprache. Stereotyp-Ausgabe. Leipzig, 1839 (1 fl. 12 kr.). Ausführlicher: Dictionnaire de poche par Thibaut. 7. Aufl. Leipzig, 1838 (3 fl. 30 kr.).

[4] Ausgezeichnet von der literar-historischen Seite, und doch wieder in oberen Klassen als Lesebuch brauchbar ist: Mager, Tableau anthologique de la litérature française (1789 — 1837) en six livres. 3 Tomes. Berlin, 1837 (7 fl.) Dessen Französische Chrestomathie 2. Abth. Stuttgart, 1842 (3 fl. 18 kr.). Ferner sehr brauchbar: Leber, Handbuch der franz. Sprache und Literatur. 2 Bde. Literatur und Musterstücke der Poesie und Prosa, Stuttgart, 1842 (4 fl. 30 kr.). Vinet, Chrestomathie française. Tome I. Litérature de l'enfance. 3. éd. Bâle, 1838 (1 fl. 48 kr.). Tomé II. Litérature de l'adolescence. 3. éd. Bâle, 1840 (2 fl. 6 kr.). Tome III. Litérature de la jeunesse et de l'âge mur. 3. èd. Bâle, 1841 (3 fl. 18 kr.).

[5] Bearbeitungen der Art sind: Leclercq, Proverbes dramatiques. Eine Auswahl für Schulen von Curtman und Lendroy. Offenbach, 1840 (36 kr.). Chansons choisies de Béranger. A l'usage des écoles. Bielefeld, 1840 (36 kr.). Voyage du jeune Anacharsis en Grèce, im Auszuge. Mainz, 1828 (1 fl. 45 kr.). Corinne ou l'Italie par la Baronne de Stael-Holstein. Auszug in einem Bande. Braunschweig, 1839. Souvenirs, impressions, pensées et paysages pendant un voyage en Orient par A. de Lamartine. Für Schulen im Auszuge. Lemgo, 2. Aufl. 1840. Die bei Schlesinger in Berlin erschienenen dramatischen Stücke von Delavigne und Molière sind auch hierher zu zählen. Hauschild, Nouveau théatre, Leipzig, 1844, schließt sich vortheilhaft an Leclercq, proverbes dramatiques an, und ist mit einem Wörterbuche versehen.

[6] Auf die französische Synonymik wird sich der Lehrer durch größere Wörterbücher vorbereiten müssen. z. B. das jetzt sehr wohlfeile Dictionnaire de l'Académie française. 2 vol., die ältere Ausgabe jetzt für 3 fl. 30 kr., die Bearbeitung, Grimma, 1840, für 7 fl. 54 kr. Lang, Dictionnaire universel des synonymes de la langue fançaise à l'usage des Allemands. Ulm, 1807, also etwas alt (5 fl.). Haag, Dictionnaire complet de Synonomes de la langue française. Leipzig, 1835 (2 fl. 6 kr.). Jaarsveldt, Alphabetische Sammlung deutscher und französischer Redensarten. Essen, 1837 (1 fl. 48 kr.).

[7] Für die mittleren Stufen wird außer den oben angegebenen

Uebungsbüchern empfohlen: Millenet, Systematischer Leitfaden zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische. 1. Thl. Gotha, 1839 (45 kr.); für die höheren: Bischoff, Schule des franz. Styls und des mündlichen Ausdrucks. Wesel, 1840, enthaltend die Geschichte des Feldzugs von 1812. Collmann, Uebungsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische. Marburg, 1840, enthält Stücke aus mancherlei Schriftstellern. Weis, Praktische Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische. 2 Abth. Frankfurt, 1839 — 41, (1 fl. 15 kr.) mit Beziehung auf Knebels Grammatik. Barbieux, Praktische Anleitung zum Uebersetzen ꝛc. Wiesbaden, 1832 (45 kr.), nimmt zuviel Rücksicht auf Sanguins Grammatik. Herrmann und Beauvais, Praktische Anleitung ꝛc. Berlin, 1835 (1 fl. 30 kr,). Lucenay und Meyer, Materialien zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische für die oberen Gymnasialklassen. 2 Abth. Osnabrück, 1844 (2 fl. 15 kr.). Wohlfeiler Meißner, Materialien ꝛc. 1. Heft, Göttingen, 1836 (45 kr.).

§. 14. Die alten Sprachen.

Unter den alten Sprachen versteht man vorzugsweise die lateinische und griechische, welche auch wegen der Musterhaftigkeit ihrer Schriftsteller die klassischen heißen. Die hebräische ist von eingeschränkter Wichtigkeit, und die Methode ihrer Erlernung wird leicht aus allgemeinen Grundsätzen und der Analogie abgeleitet werden können. Die klassischen Sprachen aber verdanken ihr Ansehen in den Schulen nicht blos ihrer historischen Wichtigkeit (die lateinische war Kirchensprache, Gesetzessprache, bis zum westphälischen Frieden diplomatische, sie enthält bei weitem den größesten Theil der Wurzeln und Grundformen der romanischen Sprachen, einer höchst beträchtlichen Anzahl von Fremdwörtern in unserer Sprache u. s. w.), obgleich die Zähigkeit mancher Philologen sie als Unterrichtsmittel an ungeeigneten Orten festhält, und obgleich das Herkommen oft mehr für sie spricht, als die Einsicht. Sie besitzen ein Verdienst, welches sie über den Wechsel der Meinungen und Moden erhebt. Ihr nachhaltiger Werth für die Jugendbildung liegt in ihrem vollkommenen äußerlichen und innerlichen Gepräge des Ausdrucks selbst, in der jugendlichen Schönheit ihrer (besonders der griechischen) Schrift-Schöpfungen, so wie in dem gerade angemessenen Abstande der Begriffs-Sphären und der Wortformen von den unsrigen. Der sie erlernende Schüler durchwandert an dem Leitfaden dieser Spra-

chen die Entwicklungs-Geschichte der Menschheit, und zwar nicht in der kursorischen und abgeleiteten Weise des Geschichts-Unterrichtes, sondern durch mühsames Hineinarbeiten in die geistige Hinterlassenschaft einer vergangenen Zeit. So sind sie und bleiben sie die Trägerinnen der höheren Bildung, welche nicht blos die todte Natur, sondern auch die geistige Welt zu beherrschen sucht und vermag.

Hieraus fließen aber auch die methodischen Grundsätze für diesen Unterricht. Es ist nicht der Verkehr, wofür sie gelernt werden, weder der kommerzielle, noch der gesellige; lateinisch oder griechisch sprechen zu lernen, kann nur nöthig sein, sofern es das Verständniß der Sprache fördert, und deren anderweit begründeten Bildungskräfte unterstützt. Denn der materiale Nutzen des Sprechens für einige traditionell eingerichtete Prüfungen und feierliche Reden kann in einer Unterrichtslehre der jetzigen Zeit keine ausdrückliche Berücksichtigung verdienen; eher noch der Verkehr mit auswärtigen Gelehrten, obgleich sich immer mehr erweis't, wie ungenügend ein Mittheilungsmittel ist, das seit dreizehn Jahrhunderten der Fortbildung entbehrt hat, und wie gedankenarm nicht blos die mündliche Rede, sondern selbst die Schriften der Gelehrten sind, welche, nachdem die lateinische Sprache gänzlich aus dem Verkehr geschwunden ist, sie dennoch zum Organe ihrer Mittheilung zu machen für gut finden. Diese Ausstellung trifft auch die Schul-Uebungen in der schriftlichen Darstellung der alten Sprachen; doch gilt sie nur für die griechische Sprache ohne Einschränkung; das Schreiben der lateinischen läßt sich zur Zeit noch nicht gänzlich aus den Gymnasien entfernen, ohne historische Bande zu zerreißen, welche immer noch Achtung verdienen. Doch ist wohl zu unterscheiden zwischen der Schreibefertigkeit, wozu alle Schüler angewiesen werden müssen, und derjenigen, welche den Philologen ex professo obliegt. Die letztere ist ein Fachstudium, so gut wie der Curial-Styl der Juristen. Für den Jüngling, welcher sich durch das Gymnasium auf eine beliebige wissenschaftliche Laufbahn vorbereiten will, genügt es, wenn er durch Reproduktion im lateinischen Styl soweit befestigt wird, daß er die Sprach-Eigenthümlichkeiten vorwärts und rückwärts-gehend durchschaut und die passivere Beschäftigung des Lesens mit der aktiveren des Schreibens in der fremden Sprache vertauschen kann. Alles prägt sich dadurch tiefer und vielseitiger ein, wird freieres Eigenthum des Geistes. Doch bleibt

die Lesung immer die Hauptsache, und der Ausgangs- und Rückkehr-Punkt [1].

Da die alten Sprachen in der Schule später begonnen werden, nicht nur als die Muttersprache, sondern auch als die modernen fremden (wenigstens sollte es so gehalten werden wegen ihrer größeren Abgelegenheit von den kindlichen Vorstellungen), so kann, auch abgesehen von ihrer Eigenthümlichkeit, Manches anders eingerichtet werden, als in dem Sprachunterrichte für ganz unentwickelte Kinder. Es sind anderweitige Fundamente vorhanden, worauf fortgebaut werden kann. Diese Fundamente liegen in der bewußten Kenntniß der Muttersprache (weit weniger in der etwa schon begonnenen, aber wenig befestigten französischen), in Folge dessen nicht nur der Anschauungs-Kursus verkürzt, sondern auch eine exakte Vergleichung sofort begonnen werden darf. Eine zweite Erleichterung findet der Unterricht in der lateinischen (später auch der griechischen) Sprache darin, daß die Aussprache von der unsrigen nur unbedeutend abweicht, wenigstens soweit die Schule davon Notiz zu nehmen hat. Gleichwohl dürfte die gänzliche Verwahrlosung einer guten Aussprache schon um der Ausbildung der Organe willen nicht zu billigen sein, zumal da die griechische Sprache in dieser Beziehung ein treffliches Uebungsfeld bietet. Der Reichthum und die bestimmte Ausprägung der Formen in den alten Sprachen macht zwar ihre Erlernung in gewissem Maaße schwieriger, allein auch geeigneter zur Vergleichung mit unserer formen-armen Sprache. Natürlich darf die Einübung so präziser Formen nicht übereilt werden, und eine gewisse Kenntniß des Satzes ist in diese Uebungen so gut einzuflechten, als in jede andere Sprachübung, welche den Sinn neben dem Klang nicht vernachlässigen soll. Allein es ist auf dieser Stufe nur eine thatsächliche Kenntniß, oder es sind Lehnsätze; die positivere Einsicht in die Satzlehre kann aus subjektiven und objektiven Gründen dem Lernenden erst nach der Formenlehre und in dem Alter einer gewissen Reife zugemuthet werden. Ein wichtiger Rath an die Lehrer der Elemente der alten Sprachen ist: die Fortschritte in der Sprache nicht durch Einmengung historischer Schwierigkeiten zu stören. Die meisten Elementarbücher leiden an dieser ganz unnöthigen Ueberbürdung, und veranlassen manche gelehrten, aber nicht pädagogisch gebildeten Lehrer zu einem Unmaaß von Erklärungen der unwesentlichsten Kleinigkeiten,

welche jede Freudigkeit des Erfolgs lähmt. Diese Ueberladung zieht sich nicht selten auch in die späteren Unterrichts-Perioden; es wird unter der Firma statarischer Lektüre ein gelehrter Apparat zur Stelle geschafft, welcher die eigentliche Sprachkenntniß, die natürlich freie Bewegung begehrt, erdrückt. Die alten Sprachen sind schon den Begriffen nach der Auffassung unserer Kinder fern genug gelegen, es bedarf durchaus keiner Zuthat von materieller Schwierigkeit; in der Lesung der alten Schriftsteller selbst werden die historischen Data und ihre Erklärung Platz finden, aber nicht in den Elementarbüchern und ersten Chrestomathien. Im Uebrigen ist der Gang bei dem Unterichte in den alten Sprachen ziemlich derselbe wie in den neuern [2]). Der Anschauungs-Kursus beginnt mit Interlinear-Uebersetzung solcher Sätzchen, worin außer einer einzigen Abweichung von der deutschen Sprache nur andere Namen für dieselben Begriffe gefunden werden. Die augenfällige Abweichung ist aber wohl der Mangel des Artikels im Lateinischen. Solche Sätze sind z. B. **alauda cantat, ancilla portat, simia non cogitat.** Da das Geschlecht an der Endung erkannt wird, so ist darauf zunächst keine Rücksicht zu nehmen. Man kann deßhalb sofort zur Mehrzahl übergehen, jedoch anfangs nur mit Hinweisung auf die Form der Verbe der ersten Konjugation, weil weniger Mannigfaltigkeit in der Bildung des Plurals der Verbe als der Substantive herrscht. Mithin Sätze wie **alaudae cantant, ancillae portant, simiae non cogitant.** Als dritte Stufe würde wohl die Plural-Bildung der ersten Deklination (natürlich nur deren auf a) folgen, als: **ranae natant, filiae lavant** ꝛc. Eine vierte Stufe ergibt sich aus den Beispielen: **filia net, filiae nent; ancilla flet, alae movent avem.** Zur fünften eignet sich die Kenntniß der Einzahl und Mehrzahl der zweiten Deklination in **us**, z. B. **servi portant, ursi mordent** ꝛc. Es versteht sich, daß solche Sätze auch durch Adverbe oder sonstige Bestimmungen erweitert werden dürfen, sofern deren Erlernung eine blos faktische bleibt. Das Memoriren der Wörter und Sätze muß durch stets veränderte Anwendung belebt werden; z. B. Welche Wörter lassen sich passend vor **portat** (**portant**) setzen? **filia, ancilla, servus, ursus** ꝛc. Sobald man die Einzahl und Mehrzahl der Wörter auf **a, us, um** kennt, geht man, ohne die Kasus zu berücksichtigen, zu dem Adjektiv dreier Endungen, und zeigt die Kongruenz des Adjektivs mit dem Substantiv als Prädikat, welche im

Deutschen fehlt. Man bedarf dazu die faktische Kenntniß der Wörter **est** und **sunt**. Die Stellung der Attribute vor wie nach dem Substantiv kann auch erwähnt werden. Die Beispiele sind nun schon einer gewissen Mannigfaltigkeit fähig, z. B. **ursus est robustus; ursi sunt saevi; ursi robusti et saevi nocent.** Ehe man zu der dritten Deklination übergeht, lehre man den Akkusativ der ersten und zweiten Deklination, und verschaffe sich dadurch Objekte. Beispiele sind: **ursus laniat vaccam; lupi vorant vitulos; ancilla sedula curat mensam; Deus servat mundum.** So zieht man allmählich die dritte und vierte Konjugation in ihren dritten Personen, allenfalls auch des Imperfekts, herzu, nicht minder aber die Nominative und Akkusative der dritten, vierten und fünften Deklination, jedoch nur diejenigen Fälle, welche einer leicht zu erkennenden Analogie folgen, also wohl **pater, mater, frater, soror**, aber nicht **homo, corpus, aestas.** Es gilt nur, einige Repräsentanten der ganzen Gattung herbeizuschaffen, und dazu wählt man die leichtesten. Nun führt man zu den persönlichen Fürwörtern, und von ihnen geht man zu der vollständigen Konjugation des Präsens, wobei sofort gezeigt wird, daß das Lateinische die Fürwörter der ersten und zweiten Person, welche die deutsche Sprache in jedem Falle vorsetzt, nur bei besonderem Nachdrucke gebraucht. Nun wird der Sprachschatz der Knaben durch Kenntniß der übrigen Kasus des Substantivs, jedoch nur an den seither schon repräsentirenden Deklinationsarten erweitert. Dies geht ohne große Schwierigkeit von statten bis zum Vokativ und Ablativ, welche darum, weil sie unserer Sprache fehlen, vielfacher Uebung bedürfen. Es versteht sich jedoch, daß in diese Uebungen nicht schon besonders abweichende Fälle, wie **elephas major est equo**, gezogen werden dürfen. Kommt noch Kenntniß der Adjektive innerhalb der passenden Grenzen, der Zahlwörter, der häufigsten Pronomen, des Verbs **sum** im Präsens und der geläufigsten Adverbe dazu, so ist der Anschauungs-Kursus beendigt. Was die Wahl der Beispiele betrifft, so muß ihr Gegenstand anschaulich und wahr, die Wörter soviel als möglich einfache und viel gebräuchliche sein. Sie bilden ja die Basis, um darauf fortzubauen. Ebendarum müssen sie aber auch unverwüstlich memorirt sein, und ebenso leicht aus dem Deutschen als dem Lateinischen des Lehrers erkannt werden.

Der Uebungs-Kursus lehrt die Schemata der Flexion, und übt

dieselben sowohl an lateinischen als an deutschen, zum Uebersetzen bestimmten Beispielen ein; es gehört also ein doppeltes Uebungsbuch nebst einer Grammatik dazu [3]. Doch sollen diese Zweige sich nicht weiter von einander entfernen, als durchaus nöthig ist, wo möglich in der Hand eines Lehrers bleiben. Hatte der Anschauungs-Kursus wöchentlich drei bis vier Stunden, so gehören für diesen sechs, und gegen das Ende acht Stunden. Denn es dürfen keine solche Unterbrechungen eintreten, daß das Gedächtniß durch die Menge der Zwischen-Vorstellungen abgehalten würde, das Eingeprägte festzuhalten und das Geübte zur Fertigkeit zu bringen. Regsamkeit und Exaktheit sind deßhalb zwei charakteristische Eigenschaften dieser Unterrichts-Periode. Anfangs werden unzusammenhängende Sätze noch die geeignetste Lektüre sein, aber ohne Interlinear-Uebersetzung, vielmehr mit immer direkterer Anleitung zum selbständigen Verstehen einer Schriftstelle. Das Lexikon muß allmählich herbeigezogen werden, jedoch nicht ohne die nöthige Vorbereitung und nicht in gar zu umfassender Gestalt. Erst Wörterverzeichnisse der Reihe des Textes nach, dann in kleineren alphabetischen Folgen, auch wohl nach Abstammung, zuletzt das universelle Lexikon. Dies läßt sich in einer methodisch geordneten Chrestomathie mit vorausgehendem grammatischen Lese-Kursus wohl ausführen. Daß die Syntax nicht erst an der Stelle nachfolgen darf, wo die letzte etymologische Ausnahme eingeübt ist, sieht wohl jeder unbefangene Lehrer ein. Die Grammatik ordnet nach logischen Rubriken, das Lesebuch nach methodischen. Auch darf es nicht an Wiederholungs-Plätzen fehlen, wo die anfangs als unbedeutend und verwirrend zurückgeschobenen Ausnahmen nachfolgen. Immer aber ist die alte Sucht nach Vollständigkeit der Ausnahmen, welche die 37 in is und die 35 in x gesammelt, ein unmethodisches Verfahren zu nennen. Ist es denn nicht genug, daß der Schüler seiner Zeit aus dem Lexikon ersieht, daß **callis, cassis, cossis, mugilis, penis, pollis, torris, rectis, vomis** männlichen Geschlechtes sind? Er begegnet ja diesen Wörtern nicht. Und wenn er nicht anderswoher zu beurtheilen versteht, daß **sodalis** männlich sein muß, so wird ihm weder Regel noch Ausnahme viel helfen. Der Stoff des Lesebuchs muß durchaus prosaisch und anschaulich sein. Ist diese Bedingung erfüllt, so sind Fragmente klassischer Schriftsteller die vorzüglichsten. Doch ist auch durchaus kein Grund vorhanden, warum die

guten Neulateiner ausgeschlossen sein sollten, z. B. Erasmus und Muret. Der historische Styl ist anfangs wegen der Idiotismen, z. B. Accusativus cum Infinitivo, Ablativi absoluti u. dgl. zu vermeiden. Ist aber diese Schwierigkeit beseitigt, so gewähren Erzählungen das meiste Interesse. Eigentliche Fragmente dürfen nicht ohne ergänzende Anmerkungen geboten werden, denn das Lesebuch muß dem Schüler durchaus durchsichtig sein. Neben dieser Lektüre, wovon immer ein großer Theil wörtlich zu memoriren und nach Vorsprechung des Deutschen zu reproduziren ist, läuft die Umsetzung eines eigens dazu verfaßten deutschen Textes in's Lateinische her. Derselbe geht jedoch immer eine gute Strecke hinter der Lektüre her, nicht parallel mit derselben, wie in manchen sonst recht brauchbaren Büchern, wie z. B. von Seidenstücker. Denn es bleibt immer viel schwerer, in fremder Sprache zu reproduziren, als in der eigenen. Auch bedarf es einer Aehrenlese in der grammatischen Uebung, einer Ausfüllung der gebliebenen oder gewordenen Lücken, welche weit durchgreifender durch die schaffende Uebersetzung, als durch die nachahmende geschieht. Für diese Uebung bedarf es weit weniger zusammenhängenden Stoffs; ein enges Anschließen an die Grammatik, nur nicht gerade in der äußeren Anordnung, ist am ergiebigsten. Aber der Lehrer hüte sich, schriftliche Uebersetzung ohne vollkommne mündliche Vorbereitung zu verlangen. Nicht eine Menge Fehler sollen ja erzielt werden, sondern Fehlerlosigkeit. Die schriftliche Arbeit soll weiter Nichts sein, als eine Probe, daß die mündlichen Uebungen gut begriffen und eingeprägt sind und eine exakte Ausführung erlauben. Auch muß der Uebergang zum Sprechen, so weit dies erforderlich ist, durch die mündlichen Abänderungen der Uebersetzungen in's Lateinische gesucht werden. Ob eine besondere Elementar-Grammatik in die Hände der Schüler gegeben werden, oder aus einer für künftige Zwecke bestimmten größeren die passenden Abschnitte herausgewählt werden sollen, darüber ist gestritten worden. Es unterliegt aber wohl keinem Zweifel, daß die letztere Art die bequemere ist, sofern der zweite Kursus der Grammatik sich genau an den ersten anschließt, und daß die vollkommnere Orientirung in einem einzigen Buche durch viele Gegengründe aufgewogen wird, wo nicht etwa ökonomische Rücksichten den Ausschlag geben.

Der dritte (der Anwendungs-) Kursus wendet den erworbenen

Wortvorrath, die grammatischen Erkenntnisse auf das Verstehen ganzer Schriften, auf die schriftliche Produktion ganzer Gedanken-Reihen in der fremden Sprache, endlich auf die Betrachtung des Zusammenhangs der Sprachgesetze, die deutlichere Vergleichung der beiden Sprachen, der fremden und der Muttersprache, an. Was die Lektüre betrifft, so gilt es zunächst eine passende Auswahl. Das Herkommen hat diese nicht immer richtig gelenkt, sonst würde z. B. Cornelius Nepos nicht für leicht, Cicero nicht für interessant gelten. Ueberhaupt sind die römischen Klassiker so wenig gemüthlich und kindlich, daß wohl länger, als in jeder andern Sprache ein chrestomathisches Verfahren erforderlich sein wird [4]. Der ganze Eutrop ist zu eintönig, Justin nicht überall leicht und sittlich, Aurelius Viktor desgleichen, der unklassischen Sprache nicht zu gedenken. Ebenso langweilig ist, sich durch den ganzen Curtius oder Cäsar hindurchzuarbeiten. Kurz, das wirklich Klassische, welches zugleich die Jugend anspricht, läßt sich nicht gar frühe zur zusammenhängenden Lektüre machen, weil die Sprache oder die Sachen noch zu schwer sind. Ist einmal eine gewisse Stufe der Einsicht und Fertigkeit erreicht, dann öffnen sich alle Schriftsteller, und dann darf man auch rascher lesen, um durch den Umfang der gelesenen Daten ein dauernderes Interesse zu erregen. Dies wird ganz besonders bei den Dichtern: Virgil, Ovid (nur gerade nicht in den Tristien), endlich Horaz, sich offenbaren. Terenz und Plautus haben ihre sehr bedenkliche Seite. Die sogenannten kastrirten Ausgaben sind fast allgemein verbannt; lies't man nun die schlüpfrigen oder geradezu obscönen Stellen mit, so mag wohl die Mehrzahl der Schüler einer solchen Anreizung ihre natürliche Unbefangenheit entgegensetzen, aber es sind fast immer auch solche, deren üppige Phantasie dadurch noch üppiger wird. Nur tüchtige Persönlichkeit des Lehrers kann den Schaden abwenden, und für diese kann die Methodik doch nicht einstehen. Sollen die anstößigen Stellen überschlagen werden, so verliert die Lektüre ihre Ganzheit und damit ihr Interesse für die Besseren, die Unreinen aber lesen desto eifriger und mit desto schlimmerer Auslegung die vermiedenen Stellen. Es ist deßhalb noch sehr die Frage, ob nicht eine chrestomathische Lektüre bis in die oberen Klassen der Gymnasien fortgesetzt werden sollte, Was ja bei manchen Schriftstellern wegen ihres Umfanges, z. B. Livius, auch aus anderen Rücksichten wünschenswerth erscheint. Doch soll man im Punkte

der Sittlichkeit eben nicht kleinlich sein. Im Gewande des Alterthums geht manche Unsittlichkeit ohne Reiz vorüber, welche in moderner Tracht die Phantasie entflammen würde. Was die Behandlung der Schriftsteller betrifft, so müssen dabei eben solche Stationen oder Stufen angebracht werden, wie bei der Vertheilung des Unterrichtes überhaupt, anfangs viel Hülfleistung, anschauliche Erklärung, hernach rascherer Gang mit mehr Blicken auf die Muttersprache und die höhere Grammatik, zuletzt eine freiere Behandlung, Vergleichung des Schriftstellers mit sich selbst, und mit anderen [5]. Die Unterscheidung zwischen statarischer und kursorischer Lektüre auf ganze Autoren und Schuljahre bezogen, ist unmethodisch. Für jedes Buch kommt die Zeit des langsameren und des schnelleren Verstehens; jeder Anfang eines Lernens ist statarisch, jeder Fortgang kursorisch. Richtig bleibt Das, daß die Schüler nicht zu gleicher Zeit nach allen Richtungen mit Anfängen und Vorübungen zu kämpfen haben dürfen, sondern daß neben dem Mühsamen auch allemal etwas Belohnendes getrieben werden soll, neben dem Sophokles auch Homer. Kleinmeisterei in der Erklärung ist unter allen Umständen niederdrückend und schädlich. Kritische Bemerkungen (wie jede Art von Negation) gehören nicht für Leute, welche erst noch eine positive Kenntniß zu erwerben haben. Der Hauptgewinn aus der Lektüre lateinischer Schriften ist außer dem Herausdenken aus dem Alltagsleben die Abwägung der Uebersetzung gegen das Original. Die Letztere kann also nicht sorgfältig genug vorbereitet und abgefaßt werden. Lüderliche Uebersetzungen sind immer das Zeichen einer schlechten Schule. Vornehmlich muß sich auch der Lehrer überzeugen, daß nicht unerlaubte Hülfe dabei mitwirkt (Eselsbrücken). Die Verbreitetheit und Wohlfeilheit der Uebersetzungen aller Schul-Autoren hat den Unterricht in den alten Sprachen nicht leichter, sondern schwerer gemacht. Der gewandte Lehrer wird freilich Unterschleifen bald auf die Spur kommen; besser ist jedoch, er beugt ihnen vor. Dies geschieht am sichersten, wenn er die mündliche Behandlung zur Hauptsache, die schriftliche nur als eine exakte Wiederholung betrachtet. Auf häusliche selbständige Arbeit darf im Allgemeinen schon kein großes Vertrauen gesetzt werden; die Selbständigkeit kommt nach den Schuljahren, wenn nur während derselben ein guter Fonds gesammelt worden ist. Auch die schriftlichen Uebungen bleiben am besten Anlehnungen an gelesene

Schriftstellen. Wo man eigene Gedanken an die Schüler zu fordern hat, da gönne man ihnen den Ausdruck der Muttersprache; die fremde wird um der in ihr vorhandenen Geistes-Produkte willen erlernt, die einheimische auch um der noch zu schaffenden willen. Nachahmung des Schönsten der fremden Sprache, besonders des Poetischen, in der eignen ist zu empfehlen, weshalb auch mit der Metrik nicht allzu lange gezögert werden darf. (Die lateinische Sprache bietet ja auch keine große Mannigfaltigkeit der Versmaaße, in der griechischen muß man sich freilich vor Zeitverschwendung an den Versmaaßen der Chorgesänge u. s. w. hüten.) Aber wie sehr man dem metrischen Lesen, den metrischen Uebersetzungen zugethan sein mag, nur keine lateinischen oder griechischen Verse! Was man auch immer zu ihrer Rechtfertigung gesagt haben mag und wie gelehrt auch die Herren Vertheidiger sein mögen, es ist Versündigung an der Poesie und an der geistigen Gesundheit der Jugend. So sprechen auch Männer, die selbst ihrer Zeit Freude an solchen Parnaß-Besteigungen gehabt haben. Was die Grammatik betrifft, so wird der Lehrer auf dieser Stufe noch mehr als auf der vorigen darauf bedacht sein, daß nur das Unumgängliche memorirt, alles Uebrige durch Beispiel und Erörterung klar gemacht werde. Es ist damit durchaus nicht der Laxheit das Wort geredet, welche auch die Genus-Regeln und die unregelmäßigen Verbe nicht memoriren lassen will, sondern nur der Mechanismus bestritten, welcher den Schüler mit seiner gedruckten Grammatik allein läßt, und da abhört, wo erklärt werden sollte. Es bleibt immer vortheilhafter, ganze Schriftstellen, worin sich die Beispiele zu vielen Regeln auf einmal finden, auswendig lernen zu lassen, als die Regeln selbst. Solche stets paraten Beispiele erläutern die bekannten und die unbekannten Sprachgesetze zugleich, wenn anders der Lehrer der Mann dazu ist, sie nach allen Seiten anzuwenden [6]. Ob darum gerade die Rudthardische Methode mit ihrer umgränzten Stoffsammlung den Beifall verdient, welchen sie anspricht, muß der Erfolg erst lehren. Historische Erläuterungen dürfen nicht zu breit werden. Nicht Was irgend die Kommentatoren zusammengetragen haben, soll der Lehrer mittheilen, sondern Was den Schülern auf ihrer jedesmaligen Bildungsstufe Bedürfniß ist. Das weitläuftigere Kommentiren führt noch die weitere Gefahr herbei, daß einzele Schüler die Quelle dieser Gelehrsamkeit selbst entdecken, und nun vollends das

Vertrauen zu der geliehenen Weisheit ihres Lehrers verlieren. Ueberhaupt kann in den höheren Klassen der Gymnasien nicht genug vor Digressionen und vor einem Zurückbleiben hinter dem gesteckten Lern-Ziele gewarnt werden. Der Schüler will Etwas erreicht haben, um Freude an seiner Arbeit zu behalten; und Niemand hat mehr ein völliges Wegwerfen und Vergessen aller Unterrichts-Früchte zu fürchten, als die Gymnasiallehrer. Deßhalb ist es weit erfolgreicher, einige Schriftsteller recht sorgfältig gelesen und der Jugend befreundet zu haben, als viele anzufangen, ohne sie zur Geläufigkeit zu bringen. Das Nämliche gilt von der grammatischen und historischen Erklärung; besser Wenig und sicher, als Viel und unsicher. Für den Unterricht im Lateinischen ist in dem mittleren und höheren Kursus das Minimum der Zeit täglich eine, das Maximum täglich zwei Stunden. Zwischen diesen Gränzen muß derselbe sich in der Weise bestimmen, daß da, wo ein anderer Unterricht, z. B. der im Griechischen oder im Französischen, mehr Ausdehnung verlangt, der lateinische zu Gunsten desselben zurücktritt, dagegen seinen Platz wieder einnimmt, wenn dies Bedürfniß nachläßt. Das Maximum scheint am richtigsten in die Zeit gesetzt zu werden, wo der Schüler zuerst zu dem Bewußtsein gelangt, die lateinische Sprache ihrem Material nach zu besitzen, wo er also einen leichten Schriftsteller mit einiger Fertigkeit lies't. Er gefällt sich dann in diesem Besitz, und wendet ihm gern seine ungetheilte Aufmerksamkeit zu. Diese Periode fällt an bie Gränze des Gymnasiums und Progymnasiums, etwa in das vierzehnte Jahr. Später tritt das Griechische mehr hervor, auch bedarf die Mathematik und Naturlehre mehr Aufmerksamkeit.

Für die griechische Sprache bedarf es nach dem Gesagten keiner ausführlichen Methodik [7]. Sie schließt sich allenthalben an die für das Lateinische an, nur der Zeit nach verkürzt. Diese geringe Ausdehnung wird jedoch ausgeglichen, erstens durch die größere Reife des Schülers bei dem Beginn, wodurch der Anschauungs-Kursus beträchtlich vereinfacht und verkürzt werden kann. Die grammatischen Begriffe sind dem Lernenden schon aus zwei bis drei Sprachen geläufig, das neue Material fügt sich leicht in dieselben. Räumt man das Dialektische einstweilen weg, und hält man sich anfänglich an die Haupt-Tempora des Verbs, so ist auch die Formenlehre rasch gelernt. Aus der Syntax ist wenig vorauszunehmen, da das Meiste mit der lateinischen zusammenstimmt. Ein zweiter Vortheil ist die Vortrefflichkeit der griechischen

Schriftsteller für die Jugend. Von Aesop's Fabeln bis zu Xenophon's Cyropädie und Herodot's Geschichte, welcher treffliche Stoff! Kein Knabe ist so stumpfsinnig, daß er den Unterschied zwischen den kalten Lateinern und den lebendigen Griechen nicht fühlen sollte. Ein dritter Vorsprung kommt durch die Verzichtleistung auf die Uebung im Sprechen und Schreiben des Griechischen. Traditionelle Rücksichten nöthigen durchaus nicht dazu, man kann sich also mit solchen Uebungen begnügen, welche die Grammatik befestigen. Die Qual des exakten Accent-Setzens kann man den Schülern füglich erlassen. Uebertreibungen, wie man sie nach mancherlei Seiten erlebt hat, werden allenthalben der kühleren Ueberlegung wohl weichen. Weder Aristophanes und Aschylus werden Schulbücher bleiben, noch das Neue Testament; sie gehören sämmtlich an andere Plätze. Die Zeit, welche für das Griechische in Anspruch genommen werden muß, beträgt nach allen Diesem nur die Hälfte von der des Lateinischen: drei bis sechs Stunden wöchentlich; anfangs das Minimum, zuletzt — denn das Griechische ist ja gewöhnlich die letzte Sprache, welche in einem Gymnasium begonnen wird — das Maximum, es müßten denn philosophische Lektionen in die letzten Jahre des Gymnasial-Unterrichtes treten (das Lyceum). Von der griechischen Sprache kann man übrigens mit Recht behaupten: Wenn die Schüler sie nicht mit Wohlgefallen treiben und sie alsbald nach abgelegtem Zwang bei Seite werfen, so ist es die Schuld des Lehrers.

[1] So will es Beneke in den oben angeführten Abhandlungen. Noch etwas weiter geht Siedhof in Mager's Pädagogischer Revue. Bd. II. S. 130 Bd. III. S. 241.

[2] Lateinische Elementarbücher nach einer guten Methode, wenn auch nicht nach der oben angedeuteten sind: Grotefend, Lateinisches Elementarbuch für die unteren Gymnasialklassen. 2. Aufl. Hannov., 1838 (1 fl. 12 kr.). Ellendt, Lateinisches Lesebuch für die unteren Klassen der Gymnasien. 6. Aufl. Königsberg, 1839 (54 kr.). Blume, Lateinisches Elementarbuch. 6. Aufl. Potsdam, 1843 (48 kr.). Reuß, Lateinisch-deutsche Elementarübungen. Stuttgart, die 1. Aufl. 1812 (1 fl. 21 kr.). Lanz, Formenlehre der lateinischen Sprache in Beispielen für Anfänger. Hadamar, 1830. Auch darf nicht vergessen werden: Seidenstücker, Elementarbuch der lateinischen Sprache. Hamm, 3. Aufl. 1823. Nr. I. 54 kr., Nr. II. 36 kr. Kühner, Elementargrammatik der lateinischen Sprache, nebst eingereihten lateinischen und deutschen Uebersetzungsaufgaben. Hannover, 1841. 1. Abth.

[3] Geschiedene Grammatiken, Lese- und Uebersetzungsbücher sind: Lanz, Lateinisches Lesebuch für die unteren Klassen der Gymnasien. Hadamar, 1833, mit Wörterverzeichniß. Desselben, Lateinisches Lesebuch für die mittleren Klassen. Darmstadt, 1832. Krebs, Lateinische Schulgrammatik. 3. Auflage, durchgesehen von Geist. Gießen, 1832 (2 fl. 6 kr.); dazu Lateinisches Lesebuch. Gießen, 1834. Schirlitz, Latein. Lesebuch. 1. Kurs. 3. Aufl. Halle, 1837 (45 kr.). Schulz, O., Schulgrammatik der lateinischen Sprache. 8. Aufl. Halle, 1834 (45 kr.); dazu ein Uebungsbuch. Reuß, Lateinisch-deutsche Elementarübungen. 2. Kurs. Stuttgart, 1812 (1 fl. 30 kr). Zumpt, Lateinische Grammatik. 8. Aufl. Berlin, 1837 (2 fl. 24 kr.). Der Auszug daraus erschien 1830 und öfter. Dazu Aufgaben zum Uebersetzen ins Lateinische. Berlin, 1816 und öfter. Billroth, Lateinische Schulgrammatik. 2. Ausg., besorgt von Ellendt. Leipzig, 1838 (1 fl. 45 kr.). Günther, G. F. C., Kurzgefaßte deutsch-lateinische Grammatik. Halle, 1834 (28 kr.). Geist, Aufgaben zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für die mittleren und oberen Klassen. Gießen, 1840 (2 fl. 15 kr.), aus neulateinischen Schriften und mit Verweisung auf die bekanntesten Grammatiken. Grotefend, G. F., Kleine lateinische Grammatik. 2. Aufl. Frankfurt, 1826. Grotfend, F. A., Ausführliche Grammatik der lat. Sprache zum Schulgebrauch. 3 Bde. Hannover, 1832. Daneben Desselben Materialien lateinischer Stylübungen für die höheren Klassen der Gymnasien. 2. Aufl. Hannover, 1828. Weißenborn, Lat. Schulgrammatik. Eisenach, 1838 (2 fl. 24 kr.). Ramshorn, Lat. Grammatik. Leipzig, 1824 (3 fl. 30 kr.); daraus ein Auszug.

[4] Niemeyer, Grundf. II. 7. ordnet sie so: Eutrop, Aurelius, Victor, Nepos, Cäsar, Livius, Cicero's gewählte Briefe, de Amicitia und de Senectute, dann Cicero überhaupt als Hauptautor in seinen Reden, Briefen, rhetorischen und philosophischen Werken, Sallust, Plinius, Tacitus. Die Dichter: Phädrus, Ovid, Terenz, Virgil, Horaz, Tibull, Plautus. Doch meint er, es sei besser, weniger zu lesen und das Uebrige dem Privatfleiße zu überlassen. Mir dünkt, auch der Privatfleiß könne mit Manchem verschont werden.

[5] Außerordentlich viel kommt auf die Wörterbücher an, deren sich die Schüler bedienen; sie sind die wahren Stützen des Privatfleißes. Die bekanntesten sind: Lateinisch-deutsches und deutsch-lateinisches Wörterbuch, bearbeitet nach den größeren Werken des Forcellini, Scheller, Bauer und Kraft. Stereotyp-Ausgabe. Leipzig, Tauchnitz (2 fl. 42 kr.). Kärcher, Lateinisch-deutsches Handwörterbuch. Leipzig, 1842 (3 fl. 30 kr.). In demselben Verlage: Kraft, und Forbiger, Neues deutsch-lateinisches Handwörterbuch. (4 fl. 54 kr.); beide zusammen für 7 fl. 36 kr. Kraft, Deutsch-lateinisches

Lexikon. 2 Bde. 4 Aufl. Stuttgart, (9 fl.). Kärcher, Latein.-deutsches Schulwörterbuch. 3. Aufl. Stuttgart, 1843 (54 kr.); deutsch-lateinisches Schulwörterbuch 2. Aufl. (36 kr.). Georges, Latein.-deutsches Handwörterbuch. 9. umgearbeitete Aufl. des Scheller-Lünemannischen. Leipzig, 1843. 2 Bde. (5 fl. 24 kr.); deutsch-latein. Abtheilung. 2 Bde. 8. Aufl. (6 fl.). Feldbausch, Kleines deutsch-lateinisches Wörterbuch für die ersten Anfänger. Karlsruhe, (1 fl. 30 kr.). Freund, Gesammtwörterbuch der lateinischen Sprache nebst einem sprachvergleichenden Anhang. Breslau, 1844; 2 Bde. (6 fl.). Sehr ökonomisch eingerichtet, berücksichtigt auch die Sprache des Mittelalters.

[6] Dies parat-Haben klassischer Stellen ist gleich baaren vollwichtigen Münzen, sie gelten überall, während das Papiergeld und die Landesmünze an jeder neuen Station beanstandet wird. Das ist der Kern der englischen Gymnasial-Bildung, der bis in das Parlament hinein seine Schößlinge treibt, und das war der Jammer des deutschen Gymnasial-Wesens, daß man vor den Dornen der Grammatik nicht an die Blüthen der Autoren gelangt.

[7] Elementarbücher sind in Menge vorhanden, zum Theil auch methodisch geordnete: Weckherlin, Griechische Grammatik (mit angehängten Uebungen zum Uebersetzen aus dem Griechischen ins Deutsche und umgekehrt). 3. Aufl. Stuttgart, 1819. Der Uebungen sind zu wenig. Jakobs, Elementarbuch 1. bis 4. Kursus. Jena, in vielen Auflagen; es ist nur Lesebuch, in Wechselbeziehung aber steht: Rettig, Anleitung zum Uebersetzen ins Griechische. Hannover, 1827; auch die Schul-Grammatik von Buttmann, Berlin, in vielen Auflagen. Immer noch brauchbar ist: Krebs, Griechisches Lesebuch nebst einer Grammatik. Frankfurt, 5. Aufl. 1826. Seidenstücker, Elementarbuch zur Erlernung der griechischen Sprache. 2. Aufl. Hamm, 1823 (54 kr.). Geist, Griech. Chrestomathie für die mittleren Kassen der Gymnasien. Mainz, 1837. Kühner, Griechisches Elementarbuch. Hannover, 1838. Rost, Griech. Grammatik. Göttingen, 1816 und viele weitere Auflagen. Daneben Dessen mit Wüstemann zusammen bearbeitete Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Griechische. 2 Thle. Göttingen, 1823; recht brauchbar, aber für einen solchen Zweck allzu weitläuftig. Auch hat Rost die besten Schulwörterbücher ausgearbeitet, das griechisch-deutsche 2 Bde. Gotha, 3. Aufl. 1829 (5 fl. 24 kr.); deutsch-griechisch, 2 Abth. Göttingen, 4. Aufl. 1829 (6 fl.); auch das Elementarwörterbuch der griechischen Sprache. Gotha, 1825, und das Kleine deutsch-griechische Wörterbuch. Göttingen, 1829. Von den größeren Wörterbüchern verdienen noch genannt zu werden: Passow, Handwörterbuch der griechischen Sprache. 2 Bde, 4. Aufl. Leipzig, 1831 und Pape, Handwörterbuch der griech. Sprache. 2 Bde. nebst einem Band der Eigennamen. Berin, 1843 (13 fl. 12 kr.).

§. 15. Die Zahlenlehre.

Die Zahlenlehre als Wissenschaft wird mit dem fremden Namen Arithmetik benannt, als Kunst heißt sie das Rechnen; nur dieses Letztere ist ein Bildungsmittel für alle Schulen. Die geistige Nothwendigkeit, Alles als Einheit oder Vielheit aufzufassen, bringt schon die Beschäftigung mit Zahlen auf, und zwar auf den ersten Entwicklungs-Stufen des Kindes. Es liegt aber zugleich eine höchst bildende Kraft in der Beschäftigung mit Vorstellungen, welche, obgleich an der Wirklichkeit entwickelt, doch sofort sich von derselben ablösen, und als die ersten und leichtesten Abstraktionen in dem Geiste stehen. Diese Leichtigkeit gründet sich darauf, daß die Zahl, von der Qualität der Anschauungen absehend, nur ein einziges gemeinschaftliches Merkmal sucht, um sie als gleichartig zu behandeln, und die Vielheit aus der Einheit zu bestimmen. Ja zuletzt wird die Gleichartigkeit überhaupt als Merkmal gesetzt, und die reine Zahl gebildet, welche jedes andere Merkmal unbestimmt läßt. Der Geist hat es also mit Begriffen von der einfachsten Beschaffenheit zu thun, welche den weiteren Vortheil haben, daß man sie jeden Augenblick an wirkliche Anschauungen anlehnen kann, und für welche es noch einfachere Zeichen als Wörter gibt. Dazu kommt, daß das Bedürfniß des wirklichen Lebens jeden Augenblick auf Zahlen hinweis't, daß also Niemand ohne eine gewisse Kenntniß derselben die Lebens-Verhältnisse zu beurtheilen vermag, daß er aber auch an einer richtigen Beschäftigung mit Zahlen die Lebens-Verhältnisse beurtheilen lernt. Rechnen ist nun eigentlich nicht jede Beschäftigung mit Zahlen z. B. nicht das Behalten derselben, sondern das gesetzmäßige Hervorbringen einer dritten Zahl aus zwei gegebenen. Scheinbar sind freilich oft viel mehrere gegeben; allein bei rechter Beleuchtung entsteht doch jede vierte Größe aus der kombinirten ersten und zweiten und einer hinzutretenden dritten. Nun kann aber die Kunst des Rechnens nicht ohne Kenntniß der Gesetze, wornach die neuen Zahlen erzeugt werden sollen, geübt werden, und die Arithmetik muß, wenn gleich nicht gerade in wissenschaftlicher Form, dem Rechnen immer zur Seite gehen, nicht aber vorangestellt werden, sei es auch nur mit der Erklärung des Zahlbegriffs selbst[1]. Dieser Begriff muß vielmehr naturgemäß entwickelt werden, und diese Entwicklung bildet den ersten, den Anschauungs-Kursus der Zah-

lenlehre. Schon in der Kleinkinderschule, zuverlässig aber bei dem Eintritte in die Kinderschule muß die absichtliche Ausbildung dieses durch die natürliche Entwicklung gegebenen Begriffs beginnen, und zwar durch das Zählen. Aber Zählen ist nicht Hersagen der festen Reihe der Zahlnamen, wie manche Lehrer wähnen, und durch das Herplappern der Zahlnamen bis 100 und weiter bethätigen, sondern das Zusammenfassen mehrerer Anschauungen in eine Summe, indem zu den vorhandenen immer ein einziges neues Element hinzutritt. Also Gegenstände müssen gezählt werden, und zwar nur so viele, als das Kind sich auf einmal neben einander vorstellen kann; mithin ganz im Anfange nur zwei. Drei zählen können, ist schon ein bemerkenswerther Fortschritt, welchen eine sprüchwörtliche Redensart als das Minimum des verständig-Seins angibt. Dieses anschauliche Zählen darf nicht über 10 oder 12 getrieben werden, theils weil die Anschauung zu zusammengesetzt wird, und dann nur durch rückgehende Auflösung in Gruppen verdeutlicht werden kann, theils aber auch, weil die einfachen Zahlnamen mit 12 oder eigentlich schon mit 10 aufhören. Damit die Anschauung sich in eine Vorstellung und allmählich in einen Begriff verwandle, ist nöthig, daß die Gegenstände, deren Zahl gefunden werden soll, wechseln; denn außerdem hängt sich die qualitative Vorstellung zu fest an die quantitative, zumal wenn die Anschauung etwa zugleich die Sinne reizt (Aepfel, Nüsse ꝛc.). Alles Dies erledigt sich von selbst, wenn man den ersten Zahl-Unterricht an den Anschauungs-Unterricht anschließt. Außer den unbeweglichen zählbaren Gegenständen sind jedoch auch solche erforderlich, wovon das Kind auf Verlangen eine gegebene Menge abzählen oder darzählen kann, z. B. Rechenpfennige, Striche mit dem Griffel u. s. w. In der neuesten Zeit hat man die später bei dem Blinden-Unterricht beschriebene russische Rechenmaschine eingeführt, woran man zwar vor Allem das dekadische System veranschaulichen, doch auch schon die ersten Uebungen anstellen kann. Durch den Gebrauch beweglicher Gegenstände, welche das Kind darzählt, wird eine körperliche Thätigkeit mit der geistigen verbunden und der nämliche Vortheil erlangt wie durch den Schreib-Leseunterricht. Ziffern, als sichtbare Zeichen der Zahlnamen, bleiben noch ebenso fern, als die Buchstaben von den ersten Uebungen im Sprechen und von dem Auflösen der Wörter in Sylben und Laute. Wie bei dem Buchstabiren hat die

Verwechslung von Vorstellung, Namen und sichtbarem Zeichen die Methode vielfältig verderbt.

Innerhalb der Gränzen dieser anschaulichen Zahlen beginnt nun das eigentliche Rechnen, d. h. zuerst das Zuzählen: 1 und 1 gibt 2, 2 und 1 gibt 3, anfangs in der Reihe, dann außerhalb derselben, dann mit Zuzählung von 2, 3 u. s. w. So wie aber die Zahlen bisher an sichtbare Gegenstände angelehnt waren, so müssen sie es auch vorder-samst noch bleiben, und zwar wiederum an mannigfaltige Gegenstände, damit allmählich die reine Zahl abstrahirt wird. Von der Addition geht es zur Subtraktion, beginnend mit rückwärts Zählen, dann mit all-mählichem Wegnehmen eines Elements von mehreren, dann zweier, dreier u. s. w.; immer mit Versinnlichung beginnend, mit der reinen Zahl endigend. Von Ziffern kann die Rede nicht eher sein, bis sich das Bedürfniß solcher Befestigungs-Mittel offenbart[2]. Ziffern-Rechnen ist ohnehin nichts Anderes als eine zum Behuf der Schnelligkeit und Sicherheit im wirklichen Leben nothwendige Einkleidung des Denk-rechnens, welches letztere dann den Namen Kopfrechnen erhält, wenn die ganze Operation ohne Zeichen ausgeführt wird, so daß also das Gedächtniß die Rechnungs-Elemente von Anfang bis zu Ende zu be-wahren hat. Kleine Kinder stehen ja aber der Anwendung noch fern, der materiale Zweck des Lernens wirkt bei ihnen noch kaum bestimmend ein; ob von ihnen ein Resultat geschwinder oder zuverlässiger gefunden wird, darauf kommt wenig an, wenn sie nur ihre Denkkraft üben, und wenn sie auf dem Wege zum Verständniß der Zahlen-Gesetze Fort-schritte machen. Die Ziffern würden noch weiter zurückzusetzen sein, wenn es nicht in fast allen Klassen nöthig würde, den Doppel-Unter-richt im Rechnen anzuwenden, da die Talente in diesem Punkte leicht weit aus einander gehen und man also eine große Schülerzahl nicht auf gleicher Linie beschäftigen kann. Wo Dies nicht der Fall ist, da lasse man die Ziffern noch länger zurück. Hat man es aber mit zwei un-gleichen Abtheilungen zu thun, muß man sich also bald zu der einen bald zu der andern wenden, so ziehe man auf der zweiten Stufe, welche sich mit mittelbar anschaulichen Zahlen, d. h. von 10 bis 20 oder höchstens 30 beschäftigt, die Kenntniß und die Schreibung der Ziffern mit hinzu. Die Kinder zählen wieder Dinge, aber nur in Gruppen von 5 zu 5 (Hand um Hand), oder auch 10 um 10 (Hände

um Hände), vorwärts, rückwärts; sie finden die Anzahl gegebener Dinge, oder sie zählen aus einer größeren Summe zählbarer Gegenstände eine gegebene Zahl ab. Sie lernen außer den Grund-Zahlwörtern auch die Ordnungs-Zahlwörter und die Ziffern, zuerst ohne Stellenwerth, dann mit, jedoch blos faktisch. Mit andern Worten: 18 heißt noch nicht 1 Zehner und 8 Einer, sondern 1 vorn und 8 hinten bedeutet 18. Die Erklärung folgt nach. Doch vergesse man nicht, daß alles faktische Lehren, wie alle Lehrsätze nur Nothbehelf, nur Abkürzung für gewisse Fälle sind.

Mit diesen Elementen läßt sich nun schon viel rechnen: addiren, subtrahiren, multipliziren, sofern Dies als Zusetzen von gleichen Posten erscheint, selbst Halbiren liegt nicht zu fern, und leitet die Division ein. Natürlich kommen alle diese fremden Namen nicht vor, auch nicht ihre deutschen Uebersetzungen, außer sofern dieselben etwa nöthig sein sollten, um sich mit dem Kinde über seine Aufgabe zu verständigen. Man wird fragen, warum nicht lieber bis 100 gezählt, und kleine Posten wie 2, 3 ꝛc. bis zu 100 addirt werden sollen, ehe man in dem Umfang von 20 oder 30 subtrahirt und multiplizirt. Der Grund ist das Bedürfniß der Anschauung. Bis zu 30 läßt sich zur Noth mit Strichen veranschaulichen, bis 100 nicht, ohne Hülfe des Zehner-Systems. Wenn man übrigens das Zählen bis zu 20 oder 30 gestattet, so ist darum eben nicht nöthig, sofort größere Summanden, wie etwa 9 und 8 oder gar 15 und 15, addiren zu lassen. Die bewegliche Zahl, welche zu oder von einer festen Grundzahl gezählt oder davon abgezählt werden soll, muß desto kleiner sein, je schwächer die Kräfte des Kindes sind. Mit 1 muß angefangen werden, dann mit 2 weiter gegangen, und nicht eher 3 herbeigezogen, bis Jenes geläufig geworden ist. Denn nicht die Größe der bereits gewonnenen ruhenden Grundzahl macht Schwierigkeit, sondern die der beweglichen eigentlichen Rechnungszahl. Daher die Geneigtheit der Anfänger, die Ordnung der Summanden umzudrehen, wenn etwa der kleinere dem größeren voraussteht, wie es sich hernach bei den kleinen und großen Faktoren wiederholt, aber natürlich auf die Dauer nicht geduldet werden darf. Dagegen ist es eine Täuschung der Erwachsenen, wenn sie meinen, längere Reihen aus kleinen Summanden seien für das Kind leichter lösbar, z. B. 1 + 1 + 1 leichter als 2 + 1. Der Ordnungs-Zähler, welchen das Kind bei solchen Reihen

beibehalten muß, ist weit schwerer als die Summanden selbst, vollends wenn diese ungleich sind. Man darf nur die Probe mit 5, 6 und mehr Gliedern bei Erwachsenen machen. Ihr Gedächtniß wird versagen, wie viel mehr das eines Kindes, wenn auch an einer kürzeren Reihe. Noch schwerer sind Aufgaben mit entgegengesetzten oder doch ungleichen Rechnungs-Forderungen, z. B. 4 + 3 — 2, oder 5 . 2 + 4 . 3. So beliebt sie auch in manchen Schulen sind, so wenden sie sich doch vorzugsweise an das Gedächtniß, und fördern das eigentliche Rechnen, zumal für das Leben, nur wenig. Die ebenfalls sehr beliebten Einkleidungen der Aufgaben für kleine Kinder hindern die Fertigkeit im Rechnen, indem sie die Aufmerksamkeit auf Nebendinge lenken. Es ist ein wesentlicher Gewinn, durch den Rechen-Unterricht zugleich die Beurtheilung vieler mit Zahlen durchflochtener Lebensverhältnisse zu schärfen, allein auf dieser Stufe macht das Hauptgeschäft noch hinreichend zu thun. Auf keiner Stufe darf die Beurtheilung der Nebenumstände die Schwierigkeit des Rechnens in dem Maaße übersteigen, daß Letzteres in den Hintergrund tritt. Schon auf dieser Stufe ist es vortheilhaft, die Rechnung durch Zerlegung und Ergänzung führen zu lassen. 7 wird dann z. B. 4 + 3 und man zählt diese Posten successiv zu oder ab. Noch bedeutsamer wird die Ergänzung zu 10 und anderen runden Zahlen. Erst auf der dritten Stufe, wo die Elemente des Rechnens über die Anschauung hinaus erweitert werden, wo also der Uebungs-Kursus beginnt, tritt die Ziffer in ihre vollen Rechte; das Zehner-System muß erklärt werden, das Numeriren tritt ein[3]. Um Dies mit einigem Erfolge zu können, ist es besser, den Umfang der Zahlen bis zu den Tausendern zu nehmen; denn ein wesentlicher Unterschied zwischen der Anschaulichkeit der Zehner, Hunderter und Tausender besteht nicht. Sobald die Ersteren einmal 40 oder 50 erreicht haben, bilden sie eine ohne künstliche Hülfsmittel nicht mehr zählbare Menge, wie die Zweiten und Dritten auch. Ueber den Gebrauch im gemeinen Leben gehen aber auch die Tausender nicht hinaus, wie dies bei den höheren Ordnungen der Fall ist. Weiß ja doch jedes Kind mindestens die Jahrzahl. Die Zahlenkreise für das elementarische Rechnen stufen sich also nach unmittelbarer, mittelbarer und künstlicher Anschaulichkeit ab, und die Gränze der Tausender schließt alles Anschauliche ein. Was darüber liegt, ist Produkt des abstrakten Verstandes. Bei der Erläuterung des Zehner-

Systems enthalte man sich allzu künstlicher, von dem Leben abspringender Hülfsmittel, z. B. der beständigen Benennung der Einer, auch da, wo kein Gegensatz vorhanden ist; wie wenn der Lehrer im Gefühle besonderer Gründlichkeit statt drei 3 Einer, oder gar 3mal die Einheit sagen läßt. Vielmehr suche man durch Hinweisung auf die größeren und kleineren Münzsorten, auf das Wechseln derselben, die Resolution und Reduktion auch abgesehen von der Dekadik anschaulich zu machen. Auch andere Zeichen für die Ordnungs-Namen als gerade die Stelle der Ziffer dienen zur Aufklärung des Verfahrens, wenn man z. B. die Tausender, Hunderter, Zehner und Einer mit ihren Anfangs-Buchstaben T, H, Z, E bezeichnet und Rechnungen vornehmen läßt, oder für jede Ordnung ein besonderes Gefach bestimmt. Die Benennung der Zehner durch die Endsylbe z i g ist von Vortheil für das Kopfrechnen, und Dies ein Beweis, wie sehr jede Anlehnung des Unterrichtes an den Sprachgebrauch fördert [4]. Dies gibt uns zugleich einen Wink, den Widerspruch zwischen unseren Zahlnamen und der Ziffer-Ordnung, der Einer und Zehner zu berücksichtigen. Wir sprechen nämlich die Einer vor den Zehnern, schreiben dieselben aber nach ihnen, und zugleich verstößt diese eine Ausnahme gegen den Sprachgebrauch in den höheren Ordnungen. Wenn nun aber die Zahlenkenntniß bis auf die Tausender ausgedehnt ist, so ist Dies nur um des Verständnisses des Zehner-Systems, des Numerirens willen geschehen, keineswegs aber, um sofort alle Rechnungs-Operationen mit so großen Zahlen vorzunehmen. Jene halten sich vielmehr noch in dem engeren Kreise des Zuzählens oder Abzählens der Einer zu und von größeren Zahlen, ferner des Operirens mit einfachen Zahlen höherer Ordnung, z. B. 3000 + 4000, oder 2 . 4000 u. s. w. Zusammengesetzte Zahlen werden so lange vermieden, als die Rechnungen mit einfachen noch nicht vollendet sind. Dann gehen immer erst die einmaligen Zusammensetzungen den mehrmaligen voraus. Es ist also leichter 700 + 800 zu rechnen als 27 + 28. Das Schwierigste ist das Reduziren der durch Addition oder Multiplikation gewonnenen Einheiten über 9 in die höhere Ordnung, und das Resolviren einer höheren Einheit, um sie mit den vorhandenen niederen zu vereinigen und davon abzuziehen. Dies muß erst ganz geläufig im Kopfe ausgeführt werden, bevor man von in dem Sinne Behalten bei dem Addiren und von dem Borgen bei dem

Subtrahiren redet. Hülfsmittel dabei ist das Ergänzen der Einer zu Zehnern, überhaupt der zusammengesetzten Zahlen zu runden. Nun erst nachdem die Schüler eine gewisse Geläufigkeit im Operiren mit kleinen Zahlen (denn die großen werden durch Weglassung der vielfachen Glieder nur der Benennung nach groß) gewonnen haben, und im Stande sind, Ziffern zu lesen und Zahlnamen mit Ziffern zu vertauschen, ferner den Stellenwerth der Ziffern, gleichwie den relativen Werth der Zahlnamen nicht blos zu verstehen, sondern auch nach Bedürfniß auf andere Benennung zu bringen, — nun sind sie im Besitze der Elemente, um Rechnungen mit beliebigen Zahlen auszuführen; und zwar einmal durch Kopfrechnen als dem ursprünglicheren und unter allen Umständen anwendbaren Verfahren, und welches am wenigsten an feste Formen gebunden ist, dann aber durch Ziffer-Rechnen, welches durch seine bleibenden Zeichen und seine festen Formen durch die Verwicklungen größerer Zahlen und Zahlenreihen hindurch reicht. Es ergibt sich aber ganz von selbst, daß beide Gattungen so wenig von einander getrennt werden können, als etwa mündliche und schriftliche Uebung in der Grammatik, wie auch daß die mündliche das Verständniß eröffnen, die schriftliche es blos befestigen und erweitern müsse. Beide Uebungs-Weisen so von einander zu scheiden, daß sie in besonderen Stunden oder gar von zwei verschiedenen Lehrern gehandhabt werden, ist einer der gröbsten methodischen Verstöße, welche die Praxis des Schulwesens hervorgebracht hat.

Für die Einübung der Addition und Subtraktion als der leichteren Operation ist schon vorher bemerkt, daß die Geläufigkeit zum großen Theile davon abhängt, daß die Uebergänge in höhere oder niedere Ordnungen ebenso ohne Anstoß geschehen, wie die Veränderungen in der nämlichen Ordnung, z. B. ebenso leicht $25 + 6$ als $25 + 4$ und $25 - 6$ als $25 - 4$. Ferner müssen die Summanden in jeder Folge mit gleicher Sicherheit addirt werden, wie auch später die Faktoren ohne Umstellung gleich leicht multiplizirt werden müssen, z. B. $6 + 16$ ebenso wie $16 + 6$ und $9 \cdot 7$ so wie $7 \cdot 9$. Auch müssen alle Sprachformen, welche für die Rechnungs-Verhältnisse vorkommen, in gleichem Maaße geläufig werden, mithin wird z. B. $20 - 3$ zu lesen sein: 3 von 20 abgezogen, weggenommen, 20 um 3 vermindert, verringert, 20 weniger 3, u. s. w. Dadurch wird das Wesentliche immer mehr von dem

Zufälligen ausgeschieden, der Uebergang von der Anschauung zur Abstraktion befördert. Die Rechnungs-Zeichen +, —, ×, :, können jetzt schon mitgetheilt werden, weil ihre geringe Zahl das Gedächtniß nicht beschwert. Werth ist dieser Kenntniß aber nicht beizulegen, sie kann jeden Augenblick nachgeholt werden. Wichtiger ist die Stufenfolge der Uebungen. Sie beginnt mit leichten Zahlen, sowohl benannten (natürlich aber einfach und ohne erschwerende Einkleidung) als unbenannten mündlich; hierauf werden diese nämlichen schriftlich behandelt, um die Ueberzeugung zu begründen, daß beide Verfahrungsweisen zu demselben Ziele führen. Hierauf folgen zusammengesetzte Beispiele, wiederum um zu zeigen, daß die schriftliche Rechnung für das Verwickelte mehr Sicherheit gewähre. Anfangs wird das schriftliche Rechnen blos als Gedächtniß-Unterstützung behandelt, also nur Das aufgeschrieben, was schwer zu behalten ist, gleichviel in welcher Form, z. B. von drei Summanden die Partial-Summe aus zweien; ferner die aus den Einern stammenden Zehner vollständig, um mit den übrigen Zehnern ausdrücklich addirt zu werden. Exempel: $78 + 84 = 70 + 80 + 8 + 4 = 150 + 12 = 162$; oder: $100 - 13 = 100 - 10 - 3 = 90 - 3 = 87$; oder: $17 . 5 = 10 . 5 + 7 . 5 = 50 + 35 = 50 + 30 + 5 = 85$. Allgemein lehre man die Abkürzung nicht eher kennen, als das ausführliche Verfahren, woraus jene entstanden ist, und welches im Kopfrechnen auch immer fortbesteht. Aber man säume auch nicht, zu rechter Zeit auf die festen, üblichen und bewährten Formen überzuleiten, damit nicht zuviel Willkür und äußerliche Unordnung angewöhnt werde, welche im Verfolg des Rechen-Unterrichts gar sehr hemmt. Dies Streben nach Ordnung muß sich ebensowohl in der sorgfältigen Schreibung der Ziffern, als in den geraden Zeilen u. s. w. offenbaren. Man könnte diese vierte Stufe überhaupt als diejenige charakterisiren, worin das schriftliche Rechnen im Dienste des Kopfrechnens angewandt wird, und allmählich zu den traditionellen Formen hinleitet. Da dieselbe alle Spezies umfaßt, so liegt natürlich auch das Einmaleins in der Reihe der Hülfsmittel. Können wir auch von der tabellarischen Darstellung und Erlernung des vormals üblichen Einsundeins absehen, weil die ersten Elementar-Uebungen damit zusammenfallen, und durch ihre häufige Wiederholung anderweitige Gedächtnißmittel überflüssig machen, so reicht Dies bei der

Multiplikation nicht mehr aus, weil die Zwischenstufen zu weitläufig sind, z. B. 3 . 7 aus 7 + 7 + 7 zu finden. Hier muß ein festes Fundament in das Gedächtniß gelegt werden, aber nur nachdem und indem das Warum jedes Falles durch Reduktion der Multiplikation auf Addition seine Aufklärung erhalten hat. Memorirt muß es werden bis zur Unauslöschlichkeit, aber die vielseitige Behandlung muß das Starre flüssig machen. Mithin vorwärts, rückwärts, außer der Reihe, mit Versetzung der Faktoren, mit dem mannigfaltigsten, sprachlichen Ausdruck, mit Benennung und Anwendung, z. B. 1 Paar ist 2 Stück, 2 Paare sind 4 Stück ꝛc.; 1 Groschen sind 3 Kreuzer, 2 Groschen sind 6 Kreuzer ꝛc. In dieser Weise, aber auch nur in dieser, kann auch das große Einmaleins eingeübt werden. Die Division als rückgehende Multiplikation hat etwas Versuchartiges an sich, und darf deßhalb nicht eher begonnen werden, bis die Multiplikation recht fest und geläufig ist. Das Halbiren ist die einzige ganz elementare Anwendung derselben. Dann kommt das umgekehrte Einmaleins: das Einsdurcheins, wobei jedoch die Reste nicht als Brüche erscheinen dürfen, und welche durch Reduktion auf die Subtraktion seine anschauliche Begründung erhalten muß. Die Antwort 24 : 3 = 8 darf nicht erfolgen, ohne daß 24 — 8 — 8 — 8 = 0 zur Erläuterung gedient hat oder dienen kann. Weiter als zu zweistelligen Divisoren darf auf dieser Stufe die Division nicht geführt werden, denn das gewöhnliche Verfahren mit vielstelligen Divisoren führt zu einem ganz unverständigen Hin- und Herrathen. Es hat keine Schwierigkeit, die zusammengesetzten Divisions-Uebungen in die nächste Stufe einzuschieben, wobei jedoch nicht vergessen werden darf zu zeigen, wie der Werth des zusammengesetzten Divisors zwischen der nächst niederen und nächst höheren Zahl der höchsten Ordnung inne steht und sich also Gränzen des Quotienten bestimmen lassen. Den Unterschied zwischen Messen und Theilen behandle man bei den Brüchen.

Jetzt muß eine Stufe des Anwendungs-Kursus eingeschoben werden, wobei noch ebenso wenig abstrakt gehaltene Regeln vorkommen, als in dem vorigen. Alles wird thatsächlich gerechnet, indem die Stufenmäßigkeit selbst das nöthige Licht auf die Operationen wirft, und die Auseinandersetzung des Lehrers nur das jedesmalige Beispiel trifft (analytisches Verfahren). Auf dieser neuen Stufe werden die festen Formen des schriftlichen Rechnens mit ihren sämmtlichen Abkürzungen

und ihre Exaktheit auf die vier Spezies angewandt, und zugleich solche Einkleidungen gesucht, welche durch ein gewisses Nachdenken über die Lebens-Verhältnisse auf die eigentliche Rechnungs-Operation zurückgebracht werden, dergestalt, daß jede Aufgabe eine doppelte Forderung enthält, nämlich das Sach-Verhältniß auf ein Rechnungs-Verhältniß zu bringen und dann die Rechnung zu lösen. Dies Gebiet ist umfassend, und die Schulen mit den schwächsten Lehrkräften können sich allenfalls mit demselben als Gränze des Rechnen-Unterrichts begnügen. Denn die sogenannte Regeldetri steckt ihrem Wesen nach darin, und die leichtesten Bruchrechnungen würden sich ohne alle Theorie der Brüche als Operation mit kleineren Einheiten als 1 daran anreihen lassen. Die ungleiche Benennung der Zahlen soll keine besondere Stufe begründen, weil gerade dadurch die Gefahr entsteht, daß auch besondere Rechnungen gesucht werden, wo eigentlich nur eine andere Anwendung der bereits bekannten Resolution der höheren Ordnungen in Einheiten niederer Ordnung und die umgekehrte Reduktion stattfindet. Die Vorbereitung ist wohl verschieden, die Operationen selbst sind es nicht. Die Vorbereitung auf das Rechnen mit ungleich benannten Zahlen besteht erstens in der Mittheilung der Sachverhältnisse, z. B. daß der Thaler 30 Silbergroschen habe; zweitens in der Erinnerung, daß man nur mit Gleichartigem rechnen könne, daß also, wo Dies nicht vorhanden ist, es vorher hergestellt werden müsse. Zugleich muß der Schüler erfahren, daß das Herkommen Summen von kleineren Einheiten, welche die nächst größere Einheit erreichen, nicht duldet, daß man also statt 34 Loth 1 Pfund und 2 Loth sagt. Man zeige aber an Beispielen, daß das Resultat ganz dasselbe ist, ob man an der größeren oder kleineren Sorte zu rechnen anfängt, ob man Alles resolvirt und nach der Rechnung reduzirt oder während derselben. Die Kenntniß der Münzen, des Maaßes und Gewichts ist hier wohl unerläßlich, beschränke sich aber gleichwohl auf das Nächste. Nur nicht aus fremden Rechenbüchern Bestimmungen herbeigezogen, welche das umgebende Leben nicht kennt. Das macht gerade unpraktisch statt praktisch. Was man aber als Beispiel wählt, das finde sich in der Wirklichkeit, selbst der Preis der Waaren. Manches schlägt sogar in das sittliche Gebiet ein, z. B. die Berechnungen der täglichen und jährlichen Bedürfnisse, welche sich im rechnenden Zusammenhange oft ganz anders ausnehmen, als in der

leichtfertigen Ansicht der Kinder und ihnen ähnlicher Erwachsenen. Bei allen diesen Uebungen richte man es so ein, daß die Rechnungen mit kleinen Zahlen vorausgehen und durch mündliche Behandlung Einsicht in das Verfahren gewähren; daß aber schwierigere nachfolgen, um bei schriftlicher Uebung zur Befestigung und Ausdauer hinzuleiten. Dadurch durchdringt sich Kopfrechnen und schriftliches Rechnen völlig und wird von den Schülern in seiner Einheit erkannt. Zugleich läßt sich in zahlreichen Schulen mit Abtheilungen eine und dieselbe Rechnung in leichten und schweren, in mündlichen und schriftlichen Beispielen den ungleichen Kräften der Schüler anpassen. Oft können die Schwächeren die leichten Zwischenrechnungen vornehmen, während die Geübteren das Zusammengesetzte auszuführen haben. Die Regeldetri-Exempel werden durch Reduktion auf die Einheit Multiplikations- oder Divisions-Exempel oder Beides zugleich. Dabei ist es rathsam, eine entschiedene Anordnung und Form für die schriftliche Behandlung einzuführen. Am schicklichsten schreibt man die gleichnamigen Glieder unter einander, und bezeichnet das fehlende mit einem Fragezeichen, z. B. Für 17 Meilen bekommt ein Fuhrmann an Fracht 85 fl., wieviel kostet das nämliche Gewicht 32 Meilen zu fahren? Die Vorbereitung sagt: Für 17 Meilen bekommt man 17mal soviel als für eine Meile, also für eine den 17ten Theil von 85 fl., für 32 Meilen 32 mal soviel als für eine. Folglich:

17 Meilen 85 fl.
32 „ ? fl.

1 Meile 85 : 17 fl. = 5 fl.
32 Meilen 32 . 5 fl. = 160 fl.

Diese Operation kann einfacher und zusammengesetzter sein, bleibt aber im Wesentlichen immer dieselbe. Nur halte man gleich von Anfang darauf, daß die Rechnung erst formell zusammengesetzt werde, ehe zur Ausrechnung geschritten wird, selbst beim Kopfrechnen. Also muß in dem vorhergehenden Exempel der Schüler schon übersehen und aussprechen, das der gesuchte Preis aus dem 17ten Theile von 85 32mal genommen besteht. Allgemeine Proportions-Schemate, wie Menge der Waaren zum Preis, gehören so wenig hierher, als Proportionen überhaupt, auch keine Vexations-Aufgaben, wie z. B. Wenn ein Körper in

1 Minute 15 Fuß fällt, wieviel in 7 Minuten? Alles Dies setzt ganz andere Reife voraus; hier wird sich lediglich an den gesunden Verstand der Kinder gewandt. Manche spezielle Anwendungen, welche zuviel historisches Wissen verlangen, werden auf dieser Stufe wohl am besten übergangen und später eingeschoben. Dahin gehört z. B. die Zeitrechnung, wo die Monate von ungleicher Länge eine Schwierigkeit verursachen, welche sich nicht nach allgemeinen Regeln beseitigen läßt. Wenigstens halte man den Fortschritt in den Hauptrechnungen dadurch nicht auf.

Die nächste Stufe hat die Brüche zum Gegenstande, und hier erhebt sich der Rechen-Unterricht zuerst zu einem gewissen Grade von Abstraktion und Wissenschaftlichkeit, theils weil die Kraft der Schüler erstarkt ist, theils weil der ganze Stoff dem Leben einigermaßen fremd ist. Denn außer Halben und Vierteln, höchstens Achteln und Sechzehntheilen kennt das gemeine Leben keine Brüche. Gerade deßhalb muß an jenen vorzugsweise die Anschauung gewonnen werden. Außerdem kommt es darauf an, daß der Begriff des Urbruchs, d. h. des Bruchs mit dem Zähler 1, der getheilten Einheit, anschaulich gemacht wird; das Uebrige gibt sich leicht[5]. Mit Brüchen von gleichem Nenner läßt sich leicht operiren, es gelten für sie alle Regeln der ganzen Zahlen; man weise also nach, wie sich alle Bruchrechnungen auf Bekanntes reduziren, sobald man Mittel gefunden hätte, die ungleichnamigen gleichnamig zu machen. Dann lehre man wirklich Brüche gleichnamig machen, und man hat die Operationen als leichte Folgerungen in der Hand; wenigstens für Addition, Subtraction und Division; die Multiplikation erfordert hier noch besondere Erklärung. Allein man hüte sich mehr als irgendwo, die Abkürzungen als gleich-berechtigt mit den Hauptregeln hinzustellen. Das Heben der Brüche, die Weglassung der gleichen Faktoren bei einem General-Nenner, oder gar das Heben ins Kreuz u. s. w., sind nichts Anderes als Abkürzungen, welche der Jugend-Unterricht entbehren kann, und welche nur in Exempeln mit großen Zahlen und bei dem Streben nach Geschwindigkeit von Belang werden. Die Schule kennt beide Rücksichten noch nicht, und rechnet so lange ohne Abkürzung, bis erst die Hauptregel erkannt und geläufig ist. Vollends die Regelchen zur Erkennung der Faktoren oder Primzahlen, außer 2 und 5, haben wenig Bedeutung für die im Leben vor-

kommenden Brüche, müssen also den wichtigeren Erklärungen untergeordnet bleiben und nachfolgen. Nicht minder hinderlich ist die Zerspaltung der in der Bruchrechnung vorkommenden Fälle in eine Menge von Besonderheiten. Hauptregel bleibt: Man rechne mit den Zählern der Brüche wie mit ganzen Zahlen, und nehme die Nenner (wie ihr Name auch andeutet) als Benennungen. Daraus folgt, daß, da man nur mit Gleichartigem rechnen kann, die Nenner vorher gleichartig gemacht sein müssen. Dies reicht, wie schon oben gesagt, überall aus, nur nicht bei der Multiplikation, weil einer der beiden Faktoren eine unbenannte Zahl sein muß, woher ja auch der über Gebühr hervorgehobene Unterschied zwischen den Gattungen der Division: Messen und Theilen, herrührt. Der Fall schlichtet sich leicht, wenn man den Bruch, welcher als Multiplikator genommen werden soll, als eine angezeigte Division betrachtet, z. B. $\frac{3}{4} \cdot \frac{5}{6} = \frac{3}{4} \cdot (5 : 6) = \left(\frac{3}{4} \cdot 5\right) : 6 = \frac{3 \cdot 5}{4 \cdot 6}$. Der Fehler des früheren Verfahrens: Beispiele von übermäßig großen Zahlen zu geben, tritt bei den Brüchen noch schroffer hervor. Brüche mit sehr großen Nennern kommen in dem Leben fast gar nicht vor, sie entbehren aller Anschaulichkeit, und die Rechnung mit denselben kostet unverhältnißmäßig viel Zeit. Solche Exempel können höchstens als Proben der Ausdauer und der Sorgfalt einigen Werth haben. Weit lieber soll man sich zu den Dezimalbrüchen wenden, welche heutiges Tags kaum dem Niedrigsten unbekannt bleiben dürfen, da ja seine Steuern in ihnen ausgeschlagen werden, und fast alle Bau-Ueberschläge darin ausgedrückt sind. Auch bieten sie nur dann große Schwierigkeiten, wenn der Lehrer dieselben hineinträgt. Zeigt man, daß der Unterschied zwischen ihnen und den gemeinen zunächst blos in einer abgekürzten Schreibung besteht, und daß man erst wegen dieser Schreibung den Regeln für dieselben eine andere Fassung zu geben pflegt, so kann das Rechnen mit Dezimalbrüchen zu einer leichten Anwendung und Wiederholung des bereits Gelernten gemacht werden. Noch hat man einen Vortheil auf dieser Stufe nicht außer Acht zu lassen, wie es häufig aus Streben nach theoretischer Gründlichkeit geschieht — die Anwendung der Brüche auf das gemeine Leben. Obgleich sie nicht gar viel im unmittelbaren Gebrauche sind, so können sie doch recht wohl als

Erleichterung für andere Rechnungen dienen. Die Regeldetri läßt sich füglich auf Bruchrechnung reduziren, und dies Verfahren dient zur weiteren Aufhellung des früheren. Z. B. im obigen Exempel heißt es, die Fracht für eine Meile ist $\frac{85}{17}$, also für 32 Meilen $\frac{85 \cdot 32}{17}$ fl. Schon das ist ein Vortheil, wenn man sich gewöhnt, die vorzunehmenden Rechnungen nur erst in Bruchform anzuzeigen, theils weil das Räsonnement nicht durch die wirklichen Operationen gehemmt wird, theils weil, nachdem die Gründe begriffen sind, das Heben der gleichen Faktoren eine bedeutende Abkürzung gewährt. Wäre die Aufgabe z. B. 102 Pfund kosten 15 fl., wieviel bekommt man für 155 fl.? — so gibt das Räsonnement, daß die Waare für 1 fl. $\frac{102}{15}$, also die für 155 fl. $\frac{102 \cdot 155}{15}$ Pfund ist, — ein Bruch, der sich bequem heben läßt. Wird der Unterricht nicht gerade viel weiter geführt, aber auf eine Praxis gerichtet, worin häufig Brüche vorkommen, so ist hier auch eine gewisse Kenntniß der Kettenbrüche einzuschalten, nämlich soviel nöthig ist, um die bequemsten Näherungs-Brüche ausrechnen zu können. Der Beweis für die Richtigkeit des Verfahrens liegt zwar noch etwas zu hoch, aber zur Fertigkeit ist es leicht zu bringen. Es sollte jeder Gebildete z. B. das Verhältniß zwischen dem Pariser und rheinländischen Fuße wissen: die gewöhnlichen Tabellen geben es aber nicht anders an als 144 Linien zu 139,16. Mit solchen Zahlen ist ohne Logarithmen nicht blos beschwerlich zu rechnen, sie entbehren auch aller Anschaulichkeit. Eine leichte Rechnung gibt jedoch $\frac{29}{30}$ als Näherungs-Bruch, eine leicht zu behandelnde Zahl [6].

Die nun folgende Stufe umfaßt alle praktischen Rechnungen des bürgerlichen Lebens in weiterem Umfange und in den üblichen Formen. Hier sind die Abkürzungen an ihrem Platze; Einkleidungen können dazu bestimmt sein, den Scharfsinn zu üben, nur eben nicht durch Spielereien, die von dem Leben ganz abliegen. Auch auf das geschwind-Rechnen muß jetzt Werth gelegt werden, und auf die Sicherheit der Operationen, selbst unter Störungen: es ist die unmittelbare Vorbereitung auf den Beruf für Viele, allein auch für die Uebrigen

hat ein solches Verfahren nicht wenig Bildendes. Es ist z. B. dem Gymnasiasten höchst heilsam, wenn der Rechen-Unterricht ein Gegengewicht gegen die der Wirklichkeit entfremdenden Lehr-Objekte schafft. Natürlich müssen die Beispiele durchaus belehrend und interessant gewählt werden. Den Verfassern der Aufgaben-Sammlungen ist in dieser Beziehung immer noch größere Sorgfalt zu empfehlen. Für gewisse Fälle schließt sich an diese Stufe die praktische Bekanntschaft mit den Logarithmen-Tafeln. Denn um sich derselben als Rechnungs-Abkürzungen zu bedienen, bedarf es keiner Theorie. Die Letztere aber liegt ihrer Natur nach zu weit hinaus, als daß alle Leute, welche gern schnell und sicher rechnen, dazu gelangen könnten, wenigstens nicht in der Schule.

Hierauf folgt der wissenschaftliche Kursus für Diejenigen, welche noch eine Zukunft der mathematischen Bildung haben, für Andere wäre er Luxus. Er beginnt mit einer Rekapitulation der ganzen Zahlenlehre mit Begründung, vielleicht schon mit Zuziehung der Buchstaben als allgemeiner Zahl-Zeichen, und der Gleichungen als allgemeinster Rechnungsform. Doch ist das Letztere keineswegs nöthig, da auch ohne diese Zeichen und Formen mit bloßen Ziffern und Worten eine tiefere Auffassung des Rechnens und ein Bewußtsein der Zahlen-Gesetze erreicht werden kann. Die Algebra darf nicht zu frühe gelehrt werden, Was die Form betrifft, denn der Sache nach kommen algebraische Lösungen in allen andern Rechnungen vor, weil sich sonst gern der Geist hinter diese Form verschanzt, und Mechanismus sich so gut in x und y kleiden kann, als in jedes andere Zeichen. Auch haben Diejenigen, welche nicht die Stufe der wissenschaftlichen Mathematik ersteigen wollen, einer Form nicht vonnöthen, welche im Leben nicht vorkommt, und eigentlich nur die Vorhalle höherer Erkenntnisse bilden soll. Jedoch darf auch der Unterricht in der Algebra nicht zu weit hinaus geschoben werden, weil sich sonst eine gewisse Scheu davor festsetzt, welche Schwierigkeiten schafft, wo keine sind, und weil zweitens die etwas abstrusen Beispiele, womit sich die Elemente der Algebra begnügen müssen, erwachseneren Leuten nicht recht mehr zusagen wollen. Jedenfalls muß die Algebra mit dem Denkrechnen in die nächste Verbindung gesetzt werden, damit der schon oben gerügte Mechanismus nicht eintritt, und der Schüler nicht auf den Gedanken kommt, sie sei eine ganz andere

Disciplin, als das synthetische Rechnen. Da es auf dieser Stufe gilt, die Zahlen-Gesetze zu erkennen, so kann zwar immer noch von dem Beispiel ausgegangen werden, aber doch nur, um durch Verallgemeinerung zu dem abstrakten Gesetze aufzusteigen, und bei gehöriger Vorbereitung bedarf es doch auch dieses analytischen Wegs nicht mehr; der synthetische führt gerader zum Ziele. Die heuristische Lehrform wird hier recht an ihrem Platze sein, wenn sie anders geschickt gehandhabt wird. Sie sichert vor dem verführerischen Irrthum, abstrakte Mittheilungen an das Gedächtniß für Erkenntnisse zu nehmen. Um aber ganz sicher zu gehen, daß eine Wahrheit allseitig gefaßt ist, und durchsichtig vor dem Verstande schwebt, muß die Anwendung auf mancherlei auch verwickelte Fälle die Probe liefern, daß sie wirklich geistiges Eigenthum des Lernenden geworden sei. Deßhalb ist rasches Fortschreiten nur bei sehr zuverlässigen und mit Selbsterkenntniß begabten Schülern zu rathen. Doch ist die Bedenklichkeit, in Trockenheit und Breite zu verfallen, wie bei allem mathematischen Unterrichte, auch nicht gering. Die Männer, welche sich viel mit $x + y$ u. dgl. beschäftigt haben, kommen leicht in den Fall, allen übrigen Menschen ein gleiches Interesse an diesen Verstandes-Operationen zuzutrauen, welches in der Wirklichkeit nicht besteht, und bei der Jugend am allerwenigsten. Einige von den Gegenständen der Arithmetik haben indessen ein allgemeineres Interesse, und können bisweilen aus dem ganzen Gebiete herausgewählt werden, um einen Anhang an das praktische Rechnen zu bilden, selbst wenn ein durchlaufender Kursus durch die Arithmetik nicht gemacht werden soll. Dahin gehört die Lehre von den Proportionen, von den Quadrat- und Kubikwurzeln (für die Kenntniß der Geometrie fast unerläßlich), sowie auch Einiges aus der Kombinations-Lehre und der Wahrscheinlichkeits-Rechnung. Alles Dies läßt sich ohne strengen Zusammenhang und Beweis bis zu einer Praxis führen, welche der Einsicht gerade nicht entbehrt. Und dabei muß man sich in gar manchem Unterrichts-Verhältniß begnügen. Die Lehre von den Reihen, obgleich in den Augen mancher, das Feld nicht überschauenden Lehrer höchst glänzend, nimmt einen sehr untergeordneten Platz in dem Unterrichte solcher Schüler ein, welche nicht tiefer in die Mathematik eindringen wollen. Die Aufgabe von den Weizenkörnern auf dem Schachbrette läßt sich auch ohne die Kenntniß der Summation der Reihen

durch Ausdauer und Genauigkeit lösen. Außerdem werden die Reihen nur als Einführung in die Logarithmen und die trigonometrischen Funktionen wichtig. Nicht minder gehört zu dem arithmetischen Luxus auf vielen Schulen die Kenntniß der figurirten Zahlen (einer Gattung von Reihen der zweiten Ordnung), welche von den Lehrern der Geometrie bisweilen sogar in die Elemente dieser Wissenschaft versetzt worden ist. Weit bildender sind die diophantischen Aufgaben aus der Algebra, theils weil einige wirklich in das Leben eingreifen, theils weil die Einschränkung der möglichen Fälle in gewisse Gränzen als Mittel, die Wahrscheinlichkeit zu konstatiren, eine herrliche Einsicht in die Natur gewährt, und selbst der Moral manche Stützen bietet. Wer den arithmetischen Kursus soweit ausdehnen will, als ohne berufliches Interesse zur allgemeinen Bildung dient, hat jedenfalls den binomischen Lehrsatz und die Kardanische Regel in das Lehr-Gebiet einzuschließen; denn es gibt nicht leicht zwei andere Sätze, welche so entschieden die Herrschaft des rechnenden Verstandes über den scheinbar unbestimmbaren Stoff darthun. Der Mensch fühlt sich gewissermaßen auf einer höheren Stufe der Intelligenz, wenn er die Unendlichkeit aus endlichen Bestimmungen durchschimmern sieht. Die Gymnasien rühmen sich so gern ihres höheren Standpunktes, welcher eine ganz andere Weltanschauung gewähre, als die ordinäre. Können sie aber wohl einen solchen Ruhm ansprechen, wenn sie nicht einmal die Stufe mit ihren Schülern ersteigen, von wo aus der erste Blick aus der Region der endlichen Größen in die der unendlichen gethan wird? [7]

Fragt man nach der auf die Zahlenlehre zu verwendenden Zeit, so ist dieselbe in allen Perioden des Schul-Lebens ziemlich konstant. Mag in der Zeit des praktischen Rechnens dasselbe einmal mehr in den Vordergrund treten, im Allgemeinen ist es ein beständiger Begleiter und Ergänzer des Sprach-Unterrichtes. Die Quantität der Dinge muß ohne Unterbrechung neben ihrer Qualität und Form erkannt werden. In den meisten Schulen werden drei Stunden wöchentlich das rechte Mittel sein; in den Gymnasien können wegen der längeren Dauer zwei Stunden wohl hinreichen; vier Stunden sind dann Bedürfniß, wenn der Unterricht eine Zeit lang in die erste Reihe treten soll.

In höheren Schulen bedürfen die Schüler natürlich eines Leitfadens für den ganzen Lehrgang, aber in den unteren Stufen kann derselbe

füglich in einer geordneten Aufgaben-Sammlung bestehen; in Volksschulen kann auch diese wohl entbehrt werden, wenn der Lehrer nur seinem Stoffe recht gewachsen und der Doppel-Unterricht nicht gar zu komplizirt ist. Alle Aufgaben-Sammlungen in den Händen der Schüler vermehren die Gefahr des Mechanismus, des Mangels an Selbstthätigkeit von beiden Seiten, der Schüler und des Lehrers. Bei einem Unterrichte ohne alles historische Element und mit so reichem Uebungs-Stoffe herrscht mehr als irgendwo das lebendige Wort des Lehrers vor, und vermag die Selbstthätigkeit des Schülers anzuregen. Im Rechnen ist es möglich, daß die Schüler sich selbst Aufgaben stellen, und die Richtigkeit ihrer Lösung kontroliren, in andern Disziplinen nicht. In gewisser Beziehung kann man darum behaupten, daß dieser Unterricht der einfachste, durchsichtigste, und seine Methode die leichteste sei. Wer im Rechnen bei hinreichender eigner Kenntniß unmethodisch verfährt, wird schwerlich anderswo das Rechte treffen.

[1] Empfehlenswerthe Bücher über die Zahlenlehre sind: Harnisch, Anweisung zum Rechnen erweitert, und mit einer Beispielsammlung von Mücke. Breslau, 1817 (2 fl. 9 kr.). Scholz, Praktischer Rechenlehrer, früher unter dem Titel: Faßliche Anweisung zum gründlichen Kopf- und Zifferrechnen. 1. Th. 5. Aufl. Halle, 1840 (56 kr.); 2. und 3. Thl. Halle, 1841 (1 fl. 21 kr.). Dazu auch Aufgaben. Kawerau, Leitfaden für den Unterricht im Rechnen nach Pestalozzi'schen Grundsätzen. 2 Bdchen. 2. Aufl. Liegnitz, 1824 (2 fl. 48 kr.). Diesterweg und Heuser, Methodisches Handbuch für den Gesammtunterricht im Rechnen. 2 Thle. Elberfeld, 4. Aufl. 1845 (4 fl. 6 kr.). Derselben Praktisches Rechenbuch. 1. Uebungsbuch, 15. Aufl. Elberfeld, 1843 (24 kr.); 2. und 3. Uebungsb. jedes 24 kr. Auflösungen, von den Verfassern selbst, ebendaselbst (45 kr.), und die schwierigeren von Langenberg, ebendaselbst (45 kr.). Auch ein Auszug aus den 3 Uebungsbüchern zu 18 kr. Kranke, Theoretisch-praktische Anleitung zum Kopfrechnen. Hannover. 2. Aufl. 1840 (1 fl. 45 kr.) 2. Theil. Methodik und Exempelbuch 1838 (1 fl. 48 kr.) nebst mehrfachen Exempelbüchern, welche nicht blos für Hannover, sondern auch für Preußen eingerichtet sind, jedes Heft 27 kr. Alles höchst praktisch. Heer, Methodisches Lehrbuch des Denkrechnens. 3 Thle. Zürich, 1837 (5 fl. 42 kr.). Das Exempelbuch auch einzel. Geht einen selbständigen Weg. Gabriel, Spezielle Anweisung zum Unterrichte im Rechnen. 2. Aufl. Berlin, 1842 (1 fl. 12 kr.); gibt das Nothwendige. Dazu ein Uebungsbuch (30 kr.). Stern, Lehrgang des Rechen-Unterrichtes nach geistbildenden Grundsätzen. 4. Aufl. Karlsruhe, 1845

(1 fl. 45 kr.). Mit methodischer Einleitung und Versinnlichungstabellen, sehr sorgfältig behandelt, die Beispiele viel auf Oekonomie bezogen. Wurst, Uebungsbuch zum Kopf- und Zifferechnen. Reutlingen, 1839 (24 kr.). Gruber, Der Rechenunterricht in der Elementarschule. 5. Aufl. Karlsruhe, 1845 (27 kr.). Hentschel, Lehrbuch des Rechenunterrichtes in Volksschulen. 2 Thle. Weißenfels, 1845 (2 fl. 12 kr.) nebst Aufgabenheften. Greßler, Wand- und Handrechentafeln 2. Aufl. Sondershausen, 1837. (36 kr.), zur Beschäftigung zahlreicher Schulen dienlich. Für die Hand der Schüler selbst: Dyckerhoff, 2000 Aufgaben für die 4 Spezies. Essen, 1840 (9 kr) und 2 ähnliche Hefte für benannte Zahlen und Brüche. Decker, 2000 Aufgaben. Stuttgart, 1845 (12 kr.). Koppe, Methodischer Leitfaden für den Unterricht im Rechnen für die unteren Klassen der Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Essen, 1841 (45 kr.); sehr empfehlenswerth. Friedleben, Hülfsbuch zum systematischen Unterricht in den Elementen der Rechenkunst. Frankfurt, 1841; enthält reiche Beispiele. Für höhere Klassen: Decker, Praktische Anleitung zur Arithmetik und Algebra. Mainz, 1831 (3 fl.). Koppe, Arithmetik, Algebra und allgemeine Größenlehre. Essen, 1836. Auf Kombination des Rechnens mit der Geometrie gehen: Schürmann, Rechenbuch für Elementarschulen. 4. Heft Raumrechnung. Meurs, 1844 und Strigl, Die Raumlehre. Ulm, 1844.

[2] Eine sehr empfehlenswerthe Uebung auf dieser Stufe ist das Abzählen in Form der Ergänzung zu 10, so wie das Zerfällen der Zahlen in ihre Summanden überhaupt. Weiß das Kind recht sicher und geläufig, daß z. B. an 7 noch 3 fehlen, um 10 zu sein, und wieder, daß 8 aus 3 und 5 besteht, so findet es augenblicklich, daß $7 + 8 = 7 + 3 + 5 = 10 + 5 = 15$ ist. Dies ist die wahre Basis des Addirens im Kopf.

[3] Versinnlichungsmittel für die Zahlenklassen hat man mancherlei von der Pestalozzi'schen Einheitstabelle bis zu den weißen Scheiben auf schwarzem Grunde, welche Heer und Stern gebrauchen und bis zu der schon erwähnten russischen Rechnungsmaschine. Siehe auch Haug, Rechnentafel in der Volksschule von Rieke 1845 beschrieben.

[4] Schon darum ist es tadelnswerth, in das Rechnen ungewöhnliche fremdartige Ausdrücke, wie plus, oder auch dessen Uebersetzung „mehr" einzuschwärzen; das allbekannte „und" dient ebenso gut, und ist viel deutlicher. Später mag auch das Fremde kommen, wenn es nämlich wirklich eine Abkürzung oder Verbesserung enthält.

[5] Nur kann man auch in dem Streben nach Veranschaulichung zu weit gehen. Schon die Zerlegung des ganzen Striches in Theile wird oft bis zur Wiederwärtigkeit verfolgt; wenn nun gar Rüben, Aepfel, Kartoffeln in der Schule zerschnitten werden, um das Drittel

oder Viertel anschaulich zu machen, so bleibt doch wohl der Begriff an dem Apparat hängen. Lieber warte man die natürliche Reife des Verstandes noch etwas ab, als daß man mit solchen Mitteln eintrichtern will, Was nicht flüssig ist. Besonders schlimm wirken diese forcirten Bestrebungen, wenn andere sehr nah liegende Mittel-Ideen vergessen werden, z. B. daß der Nenner der Brüche, gleich dem Divisor, eigentlich nicht von Theilen überhaupt, sondern von gleichen Theilen redet.

[6] Es ist nicht nöthig, die Kettenbrüche als solche aufzuführen, es reicht hin, die Quotienten einer fortgesetzten Division auf einige Stationen zu verfolgen, z. B. $3,1416 = \frac{1}{3:7:16:11}$. Erster Näherungswerth $\frac{0}{1}$; zweiter $\frac{1}{3}$; dritter $\frac{1 \cdot 7 + 0}{3 \cdot 7 + 1} = \frac{7}{22}$; vierter $\frac{7 \cdot 16 + 1}{22 \cdot 16 + 3} = \frac{113}{355}$; letzter $\frac{113 \cdot 11 + 7}{355 \cdot 11 + 22} = \frac{1250}{3927}$.

[7] Für diese Stufen sind außer den oben angeführten Schriften von Koppe und Decker noch anzuführen: Ohm, Lehrbuch für den gesammten mathematischen Elementar-Unterricht. 3. Aufl. Leizpig, 1842, womit natürlich auch die Geometrie verbunden ist. Alte bewährte Hülfsmittel sind: Matthias, Leitfaden für einen heuristischen Schul-Unterricht über die allgemeine Größenlehre und die gemeine Algebra, die Elementar-Geometrie, ebene Trigonometrie und die Apollonischen Kegelschnitte. Magdeburg, in vielen Auflagen (1 fl. 48 kr.). Kries, Lehrbuch der reinen Mathematik. Jena, 5. Aufl. 1831. Neuere: Uhde, Grundlehren der Arithmetik und Algebra. Bremen, 1838 (2 fl. 42 kr). Prestel, Lehrbuch der Arithmetik. und Algebra. Emden, 1838. Wiegand, Lehrbuch der Arithmetik. Halle, (1 fl. 3 kr.).

§. 16. Die Geometrie.

Die Geometrie (Raumlehre) ist kein Lehrgegenstand für alle Schulen, etwa die wenigen in den Anschauungs-Unterricht hineinzuziehenden oder ihm gleichzustellenden geometrischen Vorstellungen ausgenommen. Es war seit Pestalozzi ziemlich üblich, unter dem Titel Formenlehre eine weitläuftige Vorbereitung auf die eigentliche Geometrie durch die Elementarklassen der Schulen durchzuziehen. Man scheint sich jedoch an den meisten Orten überzeugt zu haben, daß der Gewinn bei diesem Verfahren, obwohl durch einzele ausgezeichnete Lehrer zu einer Geistes-Gymnastik erhoben, ein unverhältnißmäßig kleiner ist, und daß sich ins-

besondere in den Volksschulen die Zeit besser verwenden läßt. Vor dem zwölften Jahre nämlich ist der Knabe für geometrische Erkenntnisse in der Regel nicht reif; Was man ihm beibringen kann, ist entweder unbedeutend, oder muß der Form nach so zerlegt werden, daß ihm wiederum die rechte Bildungskraft abgeht. Ist es deßhalb nicht besser, die Vorbereitung, soweit sie für Kinder taugt, in den Anschauungs-Unterricht zu verweisen, und die Geometrie erst dann zu beginnen, wo durch natürliche und künstliche Entwicklung der Geist die nöthige Reife besitzt, wo insbesondere ein Fundament durch die Zahlenlehre gelegt ist, worauf mit Erfolg fortgebaut werden kann? Denn daß die Geometrie mit der Arithmetik verschwistert ist, und ohne dieselbe der freien Bewegung entbehrt, sieht man leicht ein. Von dem zwölften bis zum vierzehnten Jahre läßt sich auch in der Volksschule, wenn dieselbe, wie fast in allen Städten, der Geometrie wirklich bedarf, immer noch etwas Erkleckliches leisten. Denn da das Denken durch andere Lehrgegenstände geweckt und durch Anschauungen und Fertigkeiten mit Hülfsmitteln versehen ist, so läßt sich den Knaben Etwas zumuthen, und sie werden mit desto größerer Freudigkeit sich diesem Lehrgegenstande hingeben, als er nicht durch Verfrühung bereits abgegriffen und langweilig geworden ist. In Realschulen dürfte es sich wohl am ersten rechtfertigen lassen, wenn die Geometrie um ein Jahr früher beginnen würde, damit in den folgenden Jahren Raum für die höheren Zweige der Mathematik bliebe. Doch hört das Bedürfniß auf, vorhanden zu sein, wenn alle Schüler, wie billig, bis zu zurückgelegtem sechzehnten Jahre in der Realschule verweilen. Nur in dieser Schulgattung ist eine Erweiterung der Unterrichtszeit auf drei Stunden wöchentlich zulässig; das Gymnasium wie die Volksschule begnügt sich mit zwei.

Soll ein getrennter geometrischer Anschauungs-Kursus in den Anschauungs-Unterricht eingeschaltet werden, so scheint das achte Jahr die günstigste Stelle für denselben zu sein, weil dann die ersten Schwierigkeiten des Schreibens überwunden sind und die Hand sich ziemlich leicht zur Nachzeichnung von Figuren bequemt, ohne daß gerade Unterricht im Zeichnen ertheilt wird. Man beginne nur ja nicht mit dem unendlichen Raume, dem ausdehnungslosen Punkte und anderen gegen die Anschauung streitenden Begriffen. Vielmehr unterwerfe man irgend einen Körper von ebenen Flächen und geraden Kanten — es muß nicht

gerade ein Würfel sein, das Schulzimmer selbst ist ja ein Parallelepipedum — einer näheren Betrachtung, ziehe aber nur solche Benennungen herbei, welche entweder im gemeinen Leben üblich oder zum Verständniß unerläßlich sind; also anfangs nicht Winkel, sondern Ecke, nicht Ebene, sondern Fläche, noch weniger Quadrat, parallel u. s. w. Der Anfang darf die Schwierigkeiten nicht häufen. Auch darf nicht an der Eintheilung in die Lehre von den Linien, Flächen, Körpern gehalten werden, sondern alles auf Gestalt und Größe Bezügliche an den umgebenden Körpern, soweit es leicht anschaulich ist, muß ohne Unterschied besprochen werden. Das Kind erfährt so nach und nach von Linien, Punkten, Flächen, Körpern, von Ecken, Vierecken, Dreiecken, Kreisen; von Länge, Breite, Dicke, Höhe, Tiefe, von Gleichheit und Ungleichheit, von Aehnlichkeit und Unähnlichkeit, von senkrechter, wagerechter, schiefer Richtung, wie es gerade die Gegenstände bieten. Erst auf der zweiten Stufe wird gezeichnet und dabei jeder Form der technische Name beigelegt. Die Kinder machen Punkte unter, neben, vor einander, ziehen gerade, krumme, wagerechte, senkrechte Linien auf ihrer Tafel. Sie finden die Richtungen rechts, links, aufwärts, abwärts, vorwärts, rückwärts, sammt den Zwischen-Richtungen, rechts-aufwärts ꝛc. Sie zeichnen zwei Linien gleichlaufend, ungleichlaufend, bilden Winkel durch Durchschneidung und durch bloßes Treffen. Die Arten der Winkel an einem Punkte, an zwei und drei Punkten. Die Figuren, geradlinige, krummlinige, gemischtlinige. Auch die Vielecke, soweit sie sich im Leben finden, und unter leichte Regeln bringen lassen, können näher betrachtet werden. Der Kreis eignet sich nicht sehr zum Zeichnen. Kindern in diesem Alter aber Zirkel in die Hand zu geben ist ein den Eltern unangenehmer Luxus. Der Lehrer wird hier die Hauptsache selbst übernehmen müssen. Die Kombinationen des Kreises mit andern Kreisen, mit geraden Linien und Figuren geben Gelegenheit zu sehr bildenden Betrachtungen. Nächst Dem gebe man den Kindern einen Vorbegriff vom Messen. Sie vergleichen zuerst mit dem Augenmaaße die Größe zweier Linien, dann aber durch Aneinanderlegen. Sie machen sich Maaße aus ihrer Spanne, ihrem Fuß; später mit Fäden, die sie nach der in jedem Hause befindlichen Elle reguliren. Erst nachdem diese nächst liegenden Hülfsmittel erschöpft sind, bringt der Lehrer den Fuß und Zoll zur Anschauung, und läßt die Kinder diese üblichsten Maaße in Anwendung

bringen [1]. Von den Körpern können schließlich noch die wichtigsten vorgezeigt und besprochen, und etwa in weichen Stoffen nachgebildet werden. Die Verfertigung nach Netzen ist für diese Stufe zu schwer, und mag als Zwischen-Uebung für die eigentliche Geometrie aufgespart bleiben. Die Lehrform für diesen elementaren Stoff ist, wie bei allem Anschauungs-Unterrichte das Gespräch, das zu erreichende Ziel ein deutlicheres Bewußtsein von allen räumlichen Vorstellungen, welches durch die allmähliche Abstreifung der individuellen Abbilder zu reineren Anschauungen gelangt, und zuletzt geometrische Begriffe erzeugt. Wie alle mathematische Beschäftigung gewöhnt Dies an Exaktheit der Vorstellungen und Begriffe, und bahnt dem komplizirten Denken über Stoffe, wo die Qualität neben der Quantität in Betracht kommt, den Weg.

Die eigentliche Geometrie kommt, wie vorher angenommen, erst einige Jahre später, aber nicht darum, weil sie nun sogleich in wissenschaftlicher Form auftreten soll, sondern weil auch die anschauliche Behandlung der Lehrsätze und Aufgaben noch Schwierigkeiten genug bietet. Der Kursus beginnt mit einer festeren Begrenzung der bereits bekannten geometrischen Anschauungen. Zirkel und Lineal werden dabei fleißig gebraucht, und exakte Zeichnung als etwas Wesentliches angesehen. Ein solches Figuren-Heft ohne alle Diktate, wozu der Kommentar jeden Augenblick bereit liegt, ist besser als ein gedruckter Leitfaden. Doch soll der Letztere für die höheren Schulgattungen nicht verworfen werden. Wie allenthalben spart der Lehrer an Zeit, wenn die Schüler einen Theil des Unterrichtes in fester Form zur Vorbereitung und Wiederholung vor sich haben. Es liegt an ihm, wenn sie darum mechanischer auffassen. Die Definitionen mögen immer wörtlich in dem Gedächtnisse der Schüler haften, wenn sie nur in jedem einzelen Theile verstanden sind und gerechtfertigt werden können. Ein vages Reden, bald so, bald anders, ein Extemporiren des Lehrers paßt am wenigsten in die Geometrie. Besonderen Fleiß wende man auf dieser Stufe auf das unmittelbare Messen der Schüler, und in Folge davon das Taxiren nach dem Augenmaaße; es bleibt für viele Schüler der Hauptgewinn, den sie aus der Geometrie schöpfen [2].

Nach dieser Stufe kommt man zum Beweisen. Dies muß ausdrücklich gelernt werden, nicht beiläufig. Der Schüler muß an Beispielen lernen, Was es sagen will, eine Behauptung gründlich rechtferti-

gen. Er muß lernen, analytisch und synthetisch, direkt und indirekt beweisen. Es muß ihm klar werden, wie Vieles wir auf das Zeugniß der Sinne hin annehmen, das doch noch mancherlei Zweifeln unterliegt. Er muß aber auch die Beweismittel ausdrücklich kennen lernen; die Sätze, welche ohne Beweis angenommen werden dürfen, die Beziehung auf frühere Beweise, die Hülfsmittel, um anscheinend ungleichartige Gegenstände gleichartig und dadurch dem Beweise zugänglich zu machen. Diese Uebung geschieht an elementaren geometrischen Sätzen, welche zu diesem Zwecke auch aus ihrer gewöhnlichen Reihe herausgenommen werden können, doch auch an schon bekannten arithmetischen Sätzen, mitunter auch an logischen Beispielen anderer Art. Als Stoff zu diesen Vorübungen werden die Sätze von der Kongruenz der Figuren genügen; sie werden dadurch ein desto festeres Fundament für das weitere Gebäude werden. Die gerade Linie, der Winkel, der Kreis sind die Elemente, womit operirt wird. Da von Flächengehalt überhaupt noch nicht die Rede ist, so kann auch der Pythagoräische Lehrsatz nicht in diesen Zusammenhang hineingezogen werden.

Die dritte Stufe hat es mit der Gleichheit des Inhalts der Figuren zu thun. Sie ist vorzugsweise praktisch, zahlreiche Aufgaben der Ausmessung, der Theiluug, der Verwandlung der Figuren erhalten das Interesse. Die Analysis des Falls nach der Weise der Griechen ist eines der bildendsten Unterrichtsmittel. Die heuristische Lehrform wird erst nach solchen Vorbereitungen anwendbar. Ein Beispiel wird es deutlich machen. Die Aufgabe wäre: Ein gegebenes Fünfeck in ein gleich großes Dreieck zu verwandeln. Analysis: Ein jedes Fünfeck kann als eine Summe von drei Dreiecken angesehen werden, ein jedes Dreieck ebenfalls. Mithin reduzirt sich die Aufgabe darauf: einer Summe von Dreiecken eine der Richtung nach gemeinschaftliche Grundlinie und eine gemeinschaftliche Spitze zu geben. Die Dreiecke, worin das Fünfeck durch seine Diagonalen zerfällt, haben aber einen gemeinschaftlichen Punkt, die Ecke, woraus die Diagonalen gezogen sind. Dieser könnte die gemeinschaftliche Spitze der Dreiecke werden, welche zusammen das zu konstruirende Dreieck bilden. Die Verlängerung der Basis eines der Diagonal-Dreiecke könnte auch die Basis des neuen Dreiecks werden. Es käme nur darauf an, den Punkt in dieser Verlängerung zu finden, welcher die neue Spitze des zu verlegenden Diagonal-Dreiecks wäre.

Dreiecke, deren Spitzen in der nämlichen Parallele mit ihrer Grundlinie liegen, sind aber gleich. Wo also eine durch die Spitze des zu verlegenden Dreiecks gehende Grundlinie des neuen Dreiecks schnitte, da wäre der verlangte Punkt. Durch Beziehung mit Buchstaben auf eine Figur würde Dies noch viel deutlicher werden; und es ist zu erwarten, daß aufmerksame Knaben oder gar Jünglinge die Auflösung nun von selbst finden werden. Denn Das ist eben die Schwierigkeit bei den geometrischen Aufgaben, daß die Lernenden gewöhnlich nicht den Punkt kennen, worauf es ankommt, und daß die meisten Lehrbücher in dieser Beziehung so wenig Hülfe leisten [3].

Die vierte Stufe hat zum Gegenstand die Aehnlichkeit der Figuren, sie hat ihre praktische Seite in dem verjüngten Maaßstabe bei Messungen. Fast alle Operationen mit dem Meßtische und anderen Instrumenten beruhen darauf. Und Das setze man ja nicht zurück. Es ist leichter, von der praktischen Geometrie zu der theoretischen überzugehen, als umgekehrt, und für die meisten Schüler auch wichtiger. Doch kann man das Eine thun, ohne das Andere zu lassen. Uebrigens sind damit gar nicht Exkursionen zum wirklichen Feldmessen gemeint, welche die Knaben allzu sehr zerstreuen und auch keine hinreichende Genauigkeit gewähren, sondern Uebungen auf dem Papier. Diese aber nöthigen die theoretischen Erkenntnisse auf, legen ihnen wenigstens eine ganz andere Wichtigkeit bei, als der einseitig demonstrative Gang.

Die fünfte Stufe führt zu der rechnenden Geometrie. Hier ist es, wo der Pythagoräische Lehrsatz seine Hauptrolle spielt. Die Berechnung des Kreises knüpft sich zunächst daran, und die Trigonometrie wird dadurch vorbereitet. Natürlich müssen die Schüler in der Zwischenzeit auch in der Arithmetik bedeutend vorgerückt sein.

Sechste Stufe. Stereometrie, jedoch ohne die unendlich abstruse Lehre von den Verhältnissen der Linien in verschiedenen Ebenen über die Gebühr auszudehnen. Es gibt nichts Abstumpfenderes als diese der Anschauung entbehrende Theorie mit den unvollkommnen Bildern. Gelegenheitlich können und sollen diese Sätze beigebracht werden, aber in der gewöhnlichen Zusammenstellung sind sie schrecklich, wahrhafter Todschlag des jugendlichen Sinnes. Euklid's Vorgang darf den Pädagogen nicht irre machen; er schrieb für Männer, sein Ziel war logische Festigkeit. Das unterrichtliche Ziel ist ein anderes. Indessen kann kein

zu höherer Bildung bestimmter Knabe ganz davon dispensirt werden, es handelt sich blos um Erleichterungen. Die Konstruktion der wichtigsten Körper nach Netzen und das Zeichnen dieser Netze selbst ist eine bildende Beschäftigung, welche der Theorie zur Seite steht.

Von den folgenden Stufen sei nur Soviel gesagt, daß eine allgemeine Kenntniß der ebenen Trigonometrie und der Apollonischen Kegelschnitte keinem höher Gebildeten erläßlich ist, weil ohne dieselbe die mathematische Geographie und viele Kapitel der Naturlehre unverständlich bleiben. In Realschulen kann bisweilen etwas Mehr geschehen, namentlich die sphärische Trigonometrie gelehrt werden; allein Dies hängt doch mehr von besonderen Umständen ab, als von allgemeinen Bildungs-Verhältnissen. Die sphärische Trigonometrie liegt außer dem Anschauungs-Kreise, und erfordert ein sehr positives Abstraktions-Vermögen, wenn sie sich nicht auf die Erlernung gewisser Formeln beschränken soll [4].

Wenn der Volksschule im Ganzen nur etwa 160 Stunden für den geometrischen Unterricht verwilligt sind, so versteht es sich von selbst, daß der Kursus sehr verkürzt sein muß. Wie muß dann die Auswahl des Stoffs geschehen? Die Antwort kann wohl nicht anders lauten, als: Man gebe das Praktische und schränke das Demonstrative in die engsten Grenzen ein. Messen soll Jeder können, der einen Grundbesitz hat, oder ein Gewerbe treibt; das Beweisen kann er den Gelehrten überlassen. Konnte sich Euklid mit seinem elften Axiom beruhigen, so werden wohl auch die Schüler einer Volksschule der bloßen Form-Sätze entrathen können. Man suche also diejenigen Sätze auf, welche einen Bezug auf das Messen haben, und suche sie mit den vorhandenen Hülfsmitteln in das möglichst klare Licht zu setzen, und dann einzuüben. Dahin gehören die Sätze von der Kongruenz und der Aehnlichkeit der Dreiecke, von der Gleichheit der Parallelogramme ꝛc. Man wird vielleicht behaupten, ein solches Verfahren sei weniger bildend, als das gewöhnliche, wo man die Sätze der Euklidischen Reihe nach vorträgt. Die Erfahrung kann jeden Augenblick das Gegentheil beweisen. Alles dem Leben fern liegende Wissen läuft Gefahr, von seiner in der Schule erscheinenden bildenden Kraft auf dem Wege zu der Anwendung einen großen Theil zu verlieren. Dies kann so weit gehen, daß die Ausgezeichneten in der Schule die Unbrauchbaren und Lächerlichen im Leben

werden, und zwar so gut in der Volksschule als im Gymnasium. Jeder dem Leben dienliche Stoff bildet, wenn er in der Schule anders richtig behandelt wird; voraus zur Bildung gestempelter und privilegirter Stoff existirt nicht.

[1] Das Messen ist der Anfang und Grund der Geometrie gewesen, und es wird fortwährend ihren Haupt-Inhalt bilden müssen. Und in der That ist derselbe bildend genug, bildender, als sich Leute, die sich in ihren Euklid hineingezwängt haben, so daß sie weder seitwärts, noch rückwärts können, begreifen. Aus dem Messen wird das Ermessen abgeleitet. Lasse man nur das Kind alle vorkommenden Längen, Breiten, Dicken, Höhen Weiten, Tiefen messen, man darf versichert sein, daß sich sein Urtheil schärft. Dazu bedarf es keines Astrolabs und keines Theodoliths. Auch der Geographie wäre gar sehr aufgeholfen, wenn man die Schüler auf den Landkarten Messungen vornehmen ließe, statt ihnen Lage, Entfernung, Höhe, Bevölkerung aus dem Lehrbuche vorzukauen.

[2] Lehrbücher, welche diese Elementarstufe mit Vorliebe behandeln, sind: Straub, Geometrie für höhere Volksschulen und Schullehrer-Seminarien. Zürich, 1841. Schulbuch der Geometrie von einem Vereine von Lehrern. 1. Heft, Liniengeometrie von Curtman, Offenbach, 1838 (24 kr.), wo auch Maaßstäbe beigegeben sind. Diesterweg, Raumlehre oder Geometrie nach den jetzigen Anforderungen der Pädagogik. Bonn, 1828 (1 fl. 48 kr.). Desselben, Leitfaden für den Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre. 3. Aufl. Elberfeld, 1836 (54 kr.). Nebst einer Anweisung zum Gebrauche des Leitfadens, ebendaselbst, 1837 (1 fl. 48 kr.).

[3] Es gehört zu der Vorbereitung auf eine Aufgabe, die Mittel zu übersehen, welche zur Lösung derselben bereits gegeben sind, und die weitere Bearbeitung, wodurch sie auf den besonderen Fall anwendbar werden, anfangs isolirt kennen zu lernen. An Aufgaben-Sammlungen für die oben angedeuteten Zwecke fehlt es nicht. Wir machen aufmerksam auf: Kunze, Sammlung von 450 Aufgaben und Lehrsätzen aus der Planimetrie. Berlin, 1838 (35 kr.). Für den Lehrer ist äußerst reichhaltig: Unger, Die Geometrie des Euklid und das Wesen derselben erläutert durch eine damit verbundene systematisch geordnete Sammlung von mehr als 1000 geometr. Aufgaben. Erfurt, 1833 (4 fl. 24 kr.). Allgemein bekannt ist: Meyer-Hirsch, Sammlung geom. Aufgaben. 2 Thle. Berlin, 1805 (6 fl.), doch hat sie keine methodische Einrichtung. Bose, die zeichnende Geometrie als Vorschule für das Studium der Geometrie, Dresden, 1846 (2 fl. 24 kr.)

[4] Für die ganze Elementar-Geometrie besitzen wir viele schätzenswerthe Lehrschriften, deren viele jedoch nach Euklid's Vorgang noch

sehr objektiv gehalten, und doch darum nicht so gruppirt sind, wie die höhere Uebersicht des Gebietes der Mathematik zu fordern scheint. Man reiht meistens die Beweismittel nach ihrer logischen Brauchbarkeit an einander. Außer den oben angeführten Schriften von Ohm, Matthias und Kries ist anzuführen: Koppe, Planimetrie und Stereometrie. 2. Aufl. Essen, 1846 (1 fl. 36 kr.), nach Ohm'schen Grundsätzen. Desselben, Ebene und sphärische Trigonometrie, Essen. 1837 (54 kr.). Meyer, Lehrbuch der Geometrie für Gymnasien. 2 Thle. Potsdam, 1839. Grunert, Lehrbuch der Geometrie. 2 Thle. Brandenburg, 1837. Prestel, Vorschule der Geometrie, Emden, 1837 (1 fl. 24 kr.), mehr für Realschulen. Nagel, Lehrbuch der ebenen Geom. 4. Aufl. Ulm, 1845 (1 fl. 30 kr.). Dessen, Lehrbuch der Stereometrie und ebenen Trigonometrie 2. Aufl. 1844 (1 fl. 40 kr.). Wiegand, Lehrbuch der allgemeinen Mathematik. Halle, 1844 nebst Fortsetzungen durch die einzelen Zweige der Wissenschaft. Kaufmann, Lehrbuch der ebenen Geom. 2. Aufl. 1846, (1 fl. 12 kr.). Müller, Lehrbuch der Mathematik für Gymn. und Realsch. 1. Th. Arithmetik. 2. Th. Geometrie, 1. Abth. Die Grundeigenschaften der unbegränzten geometrischen Gebilde und die Planimetrie. Halle, 1844 (2 fl. 15 kr.). Hebt den Unterschied zwischen Planimetrie uud Stereometrie auf.

§. 17. Das Zeichnen.

Wie weit das Zeichnen in den Unterricht allgemeiner Bildungs-Anstalten aufzunehmen sei, darüber haben immer sehr verschiedene Meinungen geherrscht. Daß es nützlich und angenehm wäre, wenn jeder Mensch zeichnen, ja sogar mahlen könnte, Wer möchte daran zweifeln. Allein es erfordert viel Uebung, wofür die Zeit andern Lehr-Gegenständen entzogen wird, und es ist zu überlegen, wie sich die verschiedenen Aufgaben der Schule mit einander vertragen. Die Lehrer des Zeichnens und die speziellen Freunde desselben fordern unbedingt dessen Einführung in jede Schule, und nicht wenig Zeit dafür; die Philologen an den Gymnasien sehen dagegen nicht gerne, wenn dem Sprachunterrichte eine Stunde entzogen wird, und die strengeren Theologen möchten in der Volksschule die Vielfältigkeit der Gegenstände nicht noch durch einen bisher größtentheils dem Privat-Unterrichte anheim gegebenen vergrößert sehen. Nur der Realschule bleibt unbestritten ein hinreichender Raum für das Zeichnen. Die Vertheidiger berufen sich zwar auf die bildende Kraft des Zeichnens überhaupt, auf die größere Festigkeit der Anschauung, wenn sie durch das selbst verfertigte Bild

unterstützt wird, auf die Entwicklung des Schönheits-Sinnes durch die genauere Betrachtung des Schönen, welche von dem Zeichnen unzertrennlich ist, endlich gar auf den sittlichen Gewinn, welcher aus der Reinlichkeit und Exaktheit der Beschäftigung mit dem Zeichnen entspringe; man muß jedoch gestehen, daß, Dies alles zugegeben, der Beweis noch nicht geführt ist, daß alle Schüler und während der eigentlichen Schulzeit zeichnen sollen. Denn fast das Nämliche und noch weit Mehr ließe sich ja von der Instrumental-Musik sagen, welche doch fast nirgends zum Gegenstande des Schulunterrichtes gemacht wird. Wenn man die bestehenden Verhältnisse von allen Seiten erwägt, d. h. wenn man einer Seits die übertriebenen Zumuthungen an die Vorbereitung und die Leistungen der Lehrer, und an die Körper- und Geisteskraft der Schüler, anderer Seits aber die gesteigerten Anforderungen des civilisirten Lebens und die Möglichkeit, mit den jetzigen Unterrichtsmitteln ein weit größeres Feld zu bebauen, in Rechnung zieht, so scheint das Billigste zu sein, daß der Zeichen-Unterricht in den höheren Schulen ertheilt werde, aber fakultativ, in der eigentlichen Volksschule aber dem Fortbildungs-Kursus aufbewahrt bleibe, in welchen die Knaben nach der Konfirmation versammelt werden [1]. Ausnahmen sind in Städten geboten, wo sich die Volksschule der Realschule nähert; auch sollen die gelegentlichen Uebungen in der Form-Bildung, wie z. B. bei dem Schreiben, der Geometrie und Geographie, keineswegs unter dem aufzuschiebenden Zeichen-Unterrichte mitbegriffen sein. Wo er jedoch einmal eingerichtet ist, da räumen wir ihm wöchentlich zwei Stunden ein, Mittagsstunden, welche wegen ihrer Helle dazu geeignet sind, und für geistige Anstrengungen doch nicht wohl verwendet werden könnten. Da der Zweck des Zeichnens in der Schule vorzugsweise ein formaler ist, so ist der Lehrgang mehr nach subjektiven als nach objektiven Rücksichten einzuschlagen. Was den Kräften des Kindes angemessen ist, Was seine Fertigkeit am schnellsten und vielseitigsten fördert, mithin auch Was dasselbe am meisten interessirt, das sei der Stoff des Zeichen-Unterrichtes. Zwar wird der materiale Zweck auch bisweilen seine Rechte geltend machen müssen, hauptsächlich, wenn die Volksschule eine Vorbereitung auf gewisse Gewerbe durch das Zeichnen übernimmt; auch dann, wenn die Realschule sich der Berufs-Schule nähert; doch sind Dies die seltneren Fälle. Wenn demnach der Stoff meistens

ziemlich frei wählbar ist, so fragt es sich: soll das Zeichnen aus freier Hand oder mit Instrumenten, das Zeichnen geometrischer Figuren oder das von Natur- und Kunstgegenständen, das Kopiren von Originalien oder das Zeichnen nach der Natur, oder das Erfinden eigner Gebilde vorgezogen werden? Am meisten Gewinn für die Bildung wird ohne Zweifel daraus gezogen, wenn alle Arten, jede zu rechter Zeit und in rechter Ordnung, geübt werden, und wo es die Zeit erlaubt, wird auch die Methode alle diese Spezialitäten durchwandern. Da dieser günstige Fall aber selten eintritt, so ist das Wichtigere, Förderlichere zu bezeichnen. Zunächst läßt sich festsetzen, daß vor dem Ende des zehnten Jahres nichts Anderes mit Erfolg getrieben werden kann, als ein Kopiren einfacher geradliniger Figuren, daß also eine Verbindung zwischen der geometrischen Anschauungs-Lehre und dem Zeichen-Unterrichte sehr wohl hergestellt werden kann. Die Kinder sollen nur zu einiger Sicherheit des Augenmaaßes und zu mäßiger Festigkeit der Hand in der Führung des Griffels (denn dieser wird vorzugsweise ihr Instrument sein) gebracht werden. Darum ist es nöthig, daß der Lehrer sie nicht auf's Gerathewohl nachzeichnen läßt, sondern in ihnen das Bewußtsein Dessen, was sie thun sollen, erweckt, und Das, was später auf der Tafel erscheinen soll, erst recht deutlich in der Vorstellung existiren läßt. Dies ist der elementarische Zeichen-Unterricht, welchen jeder Lehrer, auch der Nicht-Techniker, ertheilen, und welcher als Seitenzweig des Anschauungs-Unterrichtes angesehen werden kann. Die Elementar-Uebungen des Schreibens sind damit nahe verwandt, und werden dadurch gefördert. Gerade Linien ziehen, aus freier Hand sowohl, wie mit dem Lineal, ist eine Kunst, welche nicht blos der Zeichner verstehen muß; und zwar wenn das Produkt ein reines und nettes sein soll, eine wirkliche Kunst. Ebenso das Abmessen der Richtungen und Längen nach dem Augenmaaße. Vor der Ausführung sollten sie durch einen leitenden Punkt bestimmt werden. Solche vorläufigen Bestimmungs-Punkte lassen sich am leichtesten verbessern, sichern vor dem häßlichen Auswischen ganzer Linien, und üben die Einbildungskraft in der Ergänzung der ganzen Figur. Auch wo es an Zeit nicht mangelt, sollte über dergleichen elementare Aufgaben nicht leichtfertig hinausgegangen werden, am wenigsten durch Kopiren verwickelter krummliniger und wohl gar schattirter Figuren. Gerade der formale Nutzen: die Uebung des Augenmaaßes,

die Exaktheit und Reinlichkeit alles Dargestellten, wird eher aus den leichtesten Uebungen gewonnen, als aus den verwickeltsten, wobei die Aufmerksamkeit allzu sehr getheilt wird. Jedoch bilde man sich nicht ein, darum den elementaren Kursus beliebig verlängern zu können. Wenn die Kinder vollständigere und reichere Vorstellungen besitzen, genügen ihnen arme Darstellungen nicht mehr.

Nach diesen nicht gerade selbständig vorzunehmenden Vorübungen tritt die zweite Stufe ein: das Kopiren. Die Schüler müssen erst das von Meistern Gezeichnete, welches sich in beliebige Nähe bringen, beliebig ordnen läßt, woran alles störende Nebenwerk weggelassen, jede einzele Linie deutlich unterscheidbar ist, nachzeichnen, ehe sie selbständig Natur-Gegenstände oder eigne Vorstellungen kopiren. Denn eines dieser drei Stücke wird ja doch immer kopirt. Hier tritt die schon mehr angedeutete Aehnlichkeit zwischen der Darstellung durch Worte und durch Bilder recht augenscheinlich hervor. Das Schreiben gleicht jenen Elementar-Uebungen im Zeichnen, wodurch das Kind der mechanischen Mittel Anderer, bildliche Mittheilungen zu machen, mächtig wird, der Bildung von Strichen von mancherlei Lage und Größe. Es folgt nun nicht etwa sogleich die Darstellung eigner Gedanken, sondern die darstellende Nachahmung fremder, an welchen eines Theils die Handhabung der einzelen Elemente (der Striche, Buchstaben) vervollkommnet wird, sondern auch die Zusammenordnung in schickliche Ganze (Rechtschreibung, Satzbildung, im Zeichnen Umrisse) gelernt werden muß. Bei der einen Uebung wird Hand und Auge, bei der anderen Ohr und Auge befestigt und geschärft. Insofern aber die zur Nachahmung gegebenen Gebilde (die Originalien), als von einem Meister stammend, jedenfalls etwas Schönes enthalten, erreichen sie auch den Zweck der ästhetischen Ausbildung. Und so wie sich der Styl nur ganz allmählich von der Nachahmung des unmittelbar vorgehaltenen Musters losmacht, so darf auch das Zeichnen nur in langsamem Stufengange, wodurch die mechanische Fertigkeit hinreichend erstarkt ist, sich zur Nachbildung der Natur und endlich zur selbständigen Produktion erheben. Hieraus ergibt sich, daß die Kopir-Stufe für die Schule die Hauptstufe ist, und daß die beiden anderen ihrem größesten Theile nach darüber hinausreichen. Was aber soll kopirt werden? Zuerst Einfaches, d. h. für diesen Fall entweder Geradliniges, Rechtwinkliges, mindestens

durch Halbirung zu findende Längen und Richtungen, und von krummen Linien die gleichmäßig gekrümmten. Allein es bedarf darum eben nicht geometrischer Konstruktionen, sie sind vielmehr wegen ihres Mangels an Realität oder an qualitativem Inhalte für die Schüler bald ermüdend. Die Einfachheit leidet nicht darunter, wenn wirkliche Dinge, Geräthschaften, Gebäude, Zierrathen abgebildet werden, allein natürlich nach der Folge der Schwierigkeit. Eine logische Folge hätte auch bei geometrischen Darstellungen nicht eingehalten werden können, an Stoff aus dem wirklichen Leben für alle wünschenswerthen Formen fehlt es nicht. In diesem Stadium der Unterrichtszeit gilt es nun hauptsächlich, dem Schüler zu zeigen, wie er es anzugreifen hat, um künftig im Zeichnen Fortschritte zu machen. Haltung des Körpers, des Stiftes, Exaktheit des Strichs, Feinheit und Kraft desselben, Reinheit der Zeichnung, Anfang und Fortschreiten an der rechten Stelle. Hierzu dient besonders das Vormachen des Lehrers und das Hinschauen der ganzen Klasse nach diesem Original. Eine Zerspaltung der Klasse in gar zu viele Unterabtheilungen, oder gar eine Anweisung jedes einzelen Schülers auf ein anderes Original kann nichts Anderes als Zersplitterung der Kraft des Lehrers, gewöhnlich verbunden mit disziplinarischen Ungehörigkeiten, zur Folge haben. Lieber im Anfang taktmäßige Uebungen eingeführt, als Plauderei bei dem Zeichnen passiren lassen. Freilich sind es meistens Nebenlehrer ohne Autorität, aber auch ohne pädagogische Bildung, welchen dieser Unterrichtszweig anvertraut ist. Da ist schwer zu helfen. Soll nicht noch ein anderer Lehrer mit Aufsicht belästigt werden, welche fast immer widerwillig und nothdürftig ausgeführt wird, so ist das Kürzeste, alle Störer aus dem Unterrichte zu verweisen, und nur gegen die Bürgschaft der Eltern für das gute Betragen ihrer Kinder, sie wieder aufzunehmen. In zahlreichen Klassen ist der Mitunterricht älterer Zöglinge sehr zu empfehlen. Es ist zugleich fast das einzige Mittel, die Originalien und die Geräthe vor Beschädigung zu sichern.

Von den einfachsten Umrissen muß nun mehr zu etwas verwickelteren übergegangen werden, ohne noch Schattirung aufzunehmen. Das Feld der Gegenstände ist nun reicher geworden, und man kann der speziellen Neigung der Schüler schon etwas nachgeben, ohne unmethodisch zu werden. Warum sollen die Mädchen nicht Früchte und Blumen zeichnen, während die Knaben Gebäude, Waffen, Bäume u. dgl. vor-

ziehen. Nur nicht heute Dies und morgen Jenes, und nicht Unternehmungen, denen die Kräfte nicht gewachsen sind. Deßhalb auch nicht Thiere und Menschen, deren Gestalten zu feine Nüancen haben, als daß sie in den Kreis des Elementar-Unterrichtes gezogen werden dürften. Das Nachzeichnen menschlicher Gliedmaßen war früher fast der einzige bekannte Lehrgang, und hat wohl am meisten dazu beigetragen, das Zeichnen in pädagogischen Mißkredit zu bringen. Freilich war das entgegengesetzte Extrem, die geometrisch-konstruktive Schwindelei, nicht geeignet, dem gesunkenen Kredit nachhaltig aufzuhelfen. Das Karten-Zeichnen wird gewöhnlich in den geographischen Unterricht verwiesen, aber wenn man ganz grobe Umrisse mit Kreide oder Bleistift ausnehmen will, mit großem Unrecht. Soll einmal gezeichnet werden, so geschehe es nach den Regeln der Kunst, und also in dem Zeichen-Unterrichte. Ohnedies kostet die gewöhnliche Behandlung viel zu viel Zeit im Verhältniß zu dem Nutzen. Allein es erscheint zweckmäßig, daß der Lehrer der Geographie mit dem des Zeichnens sich über die etwaigen Bedürfnisse seines Unterrichtes verständigt. Auch das Schattiren muß nach Originalien gelernt werden. Man behauptet zwar, es käme während der Schulzeit selten etwas Bedeutendes bei dieser Uebung heraus; Dies darf aber nicht abhalten, Versuche zu machen, theils um der Fähigeren willen, welche ja doch auch berücksichtigt sein wollen, theils wegen der Freudigkeit zum Fortschritt. Der Schüler sieht fast alle Bilder schattirt, er soll aber trotz Jahre langen Strebens nicht zu dieser scheinbar leichten Fertigkeit gelangen; Dies muß niederschlagen, und den Zeichenlehrer als Pedanten erscheinen lassen. Gesetzt, es würde auch wirklich nach dem Urtheil eines Künstlers hierbei etwas gepfuscht, so schadet Dies bei weitem nicht soviel, als die endlosen Vorübungen ohne Ziel und Vollendung.

Aehnlich verhält es sich auf der dritten Stufe, dem Zeichnen nach der Natur. P. Schmidt hat sie als einzige Uebung statuirt, aber mit Verkennung der pädagogischen Hindernisse. Um seinen Weg zu gehen, bedarf es vieler Zeit, noch weit mehr Ausdauer, reichen Apparats und eines vortrefflichen Lehrers, — lauter Forderungen, die nur selten beisammen befriedigt werden können. Für künftige Künstler mag ein solcher Weg empfehlenswerth sein, für Dilettanten — und als solche sind alle Schüler allgemeiner Lehr-Anstalten zu betrachten — nicht. Allein nach

den Uebungen des Kopirens soll auch diese Art des Zeichnens in ihre Rechte treten. Nun gründet sich aber das Zeichen nach der Natur auf die Lehre von der Perspektive; und es könnte Jemand glauben, es müsse diese Wissenschaft mehr oder weniger in den allgemeinen Zeichen-Unterricht hineingezogen werden. Es ist Dies jedoch so wenig nöthig, als die Theorie der Musik zum Gesang-Unterrichte, oder die Lehre vom Gleichgewicht der Körper für das Turnen. Die Anwendung ist in allen Künsten der Theorie vorausgegangen, und geht ihr in dem Unterrichte noch immer voraus. Der Lehrer mag, wenn er recht Viel thun will, sich selbst einige Kenntniß der Theorie verschaffen, weil ihm diese mehr Sicherheit und vielleicht einige methodischen Winke gewährt, aber unerläßlich ist sie auch ihm nicht, und die Gefahr eines verkehrten Gebrauchs seiner Kenntniß bleibt immer sehr bedenklich. Zur ersten Uebung im Zeichnen nach der Natur eignen sich nicht die Geräthe des Schulzimmers, weil an ihnen die Verkleinerung zu bedeutend werden müßte, auch nur wenige ganz einfache Verhältnisse bieten. Besser sind geometrische Körper auf einem passenden Gestelle, um von verschiedenen Seiten zugleich abgezeichnet werden zu können. Ohne gerade in alle Kombinationen dieser Originale einzugehen, muß doch eine hinreichende Anzahl Fälle durchgezeichnet werden, ehe man an unbewegliche Körper mit starker Verkleinerung geht. Ist man aber zu dieser Stufe gelangt, dann ist es nicht übel, geometrische Messungen der Dimensionen mit der Anschauung zu verbinden, so daß das architektonische Zeichnen dadurch vorbereitet wird. Dies ist eine der häufigst vorkommenden Anwendungen im Leben, welche fast Niemanden unberührt läßt, und wegen der großen Leichtigkeit, sich bei Bau-Entwürfen um große Differenzen zu irren, sogar ihre moralische Seite hat. Daneben kommt nun aber die Nachzeichnung schöner Naturprodukte, Bäume, Pflanzen, Landschaften ꝛc., welche zwar kopirend eingeleitet, aber doch, wenn es irgend die Ausdehnung des Unterrichtes erlaubt, bis zu einer eignen Auffassung hinaufgehoben werden sollte. Die Zeit dafür kann gewonnen werden durch Weglassung aller auf Protrait-Zeichnen zielenden Uebungen, da diese ohne seltene Anlagen und rastlose Bemühung doch kein Resultat haben [2].

Die vierte Stufe, das Zeichnen nach selbstgeschaffenen Vorstellungen oder, Was sich Dem schon nähert, aus dem Gedächtniß, muß

größtentheils dem Berufs-Unterrichte vorbehalten bleiben. Kleine Anfänge, welche gelegenheitlich einzuschieben sind, bedürfen keiner besonderen Anweisung. Die überschwänglichen Hoffnungen der Pestalozzianer von diesem Verfahren, welches genau genommen mit ihrem Grundsatze der Anschaulichkeit im Widerspruche steht, haben sich durch den Erfolg hinreichend widerlegt. Von einer Unterweisung künftiger Mahler ist hier nicht die Rede, deßhalb reichen auch einfache Lehrmittel hin, für das gebundene Zeichnen: Zirkel und Lineal, für dies wie für das freie: reines Papier, weiche Bleistifte, eine Mappe, nur ausnahmsweise ein Reißbrett. Je weniger Apparat, desto leichter ist Ordnung und Reinlichkeit zu erhalten. Sorge man vielmehr für hinreichenden Platz, gutes Licht und reichhaltige Originalien.[*] Dies sind nach allen Richtungen wichtige Dinge.

[1] Eine Hauptrücksicht bei dem Zeichen-Unterrichte sollte wohl die Schonung der Augen sein. Jedes anhaltende, feinlinige Zeichnen, zumal bei ungünstigem Lichte, strengt die Augen an; ist einmal Kurzsichtigkeit vorhanden, so wird auch die Brust benachtheiligt. Bevor also nicht diese Bedenken erledigt sind, sollte man keinen Zeichen-Unterricht beginnen. In den Jahren, wo der Körper sich besonders stark entwickelt, wo zugleich die übrigen unterrichtlichen Forderungen gesteigert zu werden pflegen, sollte der Zeichen-Unterricht, sofern er nicht in den künftigen Beruf einschlägt, entweder cessiren, oder auf ein Minimum eingeschränkt werden; am meisten bei Mädchen, welche in den Stick-Arbeiten schon eine ähnliche körperliche Anstrengung haben.

[2] Literatur: Ramsauer, Zeichnungslehre. Stuttg., 1820 (3 fl.), nach Pestalozzi modifizirt. Schmidt, P., Formenlehre mit Anwendung auf Naturgegenstände. Berlin, 1833 (1 fl. 21 kr.). Franke, Methodische Anleitung für den Unterricht im Zeichnen. Berlin, 1833 (1 fl. 48 kr.), ähnlich P. Schmidt. Desselben, Elemente der Perspektiv- und Schattenlehre. Berlin, 1836 (1 fl. 12 kr.). Otto, Pädagogische Zeichenlehre, mit 24 Erläuterungstafeln (2 fl. 42 kr.). Soldan, Vorlegeblätter zu einem stufengemäßen Elementar-Unterrichte im Zeichnen, 30 Blätter nebst Erläuterung. Darmstadt, 1837. Desselben, theoretisch-praktische Anleitung zum perspektivischen Zeichnen. Gießen, 1842 (4 fl. 30 kr.). Vorzüglich schätzbar ist: Hippius, Grundlinien der Theorie, der Zeichenkunst als Zweiges allgemeiner Schulbildung. Leipzig, 1842; nebst einem dazu gehörigen Heft Zeichnungen, (4 fl.). Hentschel nennt es ein wahrhaft pädagogisches Werk. Bräuer, Theorie der freien Auffassung. Breslau, 1836 (36 kr.), nebst Materialien für den Zeichenunterricht. Breslau, 1838 (45 kr.).

Vorlegeblätter: von Warmholz, Eisleben (5 fl. 24 kr.), von Bacharach. Essen, 1837 (2 fl. 6 kr.), von Tappe. Essen, (3 fl.), von Hofmeister. Eßlingen, 1842 3 Abth. zusammen (10 fl. 30 kr.). Desselben, Wandtafeln 1. Abth. Eßlingen, 1841 (3 fl. 30 kr.). Heydler, Vorlegeblätter für elementarisches Landschaftszeichnen 1. und 2. Heft. Dresden, 1843.

§. 18. Die Geographie.

Von den Realien ist die Geographie das Wichtigste, weil das Umfassendste; sie umschließt die ganze Außenwelt in großen Gruppen auf festem Boden vertheilt, aber nur die Außenwelt der Gegenwart, und nur nach ihrer örtlichen Erscheinung. In Schulen von geringen Lehrkräften ist die Geographie die einzige Fortsetzung des Anschauungs-Unterrichts; sie muß dann Naturkunde, auch wohl Geschichte in sich aufnehmen, so weit die Zeit und der Zusammenhang es erlaubt. Wir können aber die Methode eines derartigen Kursus übergehen, weil sie eigentlich weiter Nichts ist, als ein erweiterter Anschauungs-Unterricht. Auch werden die ersten Stufen des unten zu beschreibenden Lehrgangs leicht erkennbare Parthien enthalten, welche sich für den verkürzten Kursus eignen. Da, wo der Geographie sofort nach beendigtem Anschauungs-Unterrichte wöchentlich mindestens eine und im Verfolg zwei Stunden gewidmet werden, wo die nöthigen Unterrichtsmittel dazu vorhanden sind, wird neben dem nothdürftigen Wissen zum Verständnisse einer Zeitung oder Reise-Erzählung und Was sonst noch für materiale Ausbeute erwartet wird, ein formaler Nutzen erzielt werden können, welcher ungleich höher anzuschlagen ist. Es ist Dies die Erweiterung des Gesichtskreises, das Hinüberschauen über das Weichbild und die benachbarten Berge, die Ablegung des Philisterthums, welches entweder die Heimath für allein bewohnbar oder umgekehrt die Fremde mit wunderbaren Reizen geschmückt sieht. Eine richtige Vorstellung von dem Weltkörper, den wir bewohnen, von den mannigfaltigen Gütern, aber auch Beschwerden dieses Wohnortes, von der Zahllosigkeit und Verschiedenheit seiner mit Leben oder auch mit Vernunft begabten Bewohner, ist mehr als irgend eine andere Betrachtung geeignet, unser Ich in seiner Unbedeutendheit und den Schöpfer und Erhalter der Welt in seiner Größe und Güte zu erkennen. Es gehört aber dazu etwas

Anderes, als ein mit Namen wohl gefülltes Karten=Bild, wozu der Lehrer nun noch eine Unzahl von Zahlen, eine unübersehbare Reihe von Produkten, Bauwerken und Raritäten hernennt, sondern ein lebensvolles Bild, welches die wirkliche Anschauung so viel als möglich ersetzt. Man hat hauptsächlich drei Wege eingeschlagen, um in Schulen den sehr reichen geographischen Stoff mitzutheilen. Die herkömmliche Methode war die analytische, wornach man mit dem Erdkörper als Ganzem begann und ihn allmählich in Land und Meer, Welttheile, Länder, Provinzen u. s. w. zergliederte. Für Erwachsene möchte Dies auch wohl die anschaulichste Methode sein und als Rückblick auf der letzten Stufe des Schulunterrichtes kann sie gar nicht entbehrt werden; sonst aber entspricht sie nicht der psychologischen Entwicklung des Kindes. Dies thut vielmehr die synthetische, welche von einem Punkte der Erdoberfläche ausgehend, nach und nach die Betrachtung aller Länder daran reiht und mit dem Ganzen schließt. Da sich jedoch nur der Heimath, nicht aber den übrigen Ländern ein entschiedener Vorzug rücksichtlich der Anschaulichkeit zusprechen läßt, so bietet die Synthese nur in dem Anfange eine natürliche Stufenfolge, in der Mitte dagegen verläßt uns ihr Prinzip als Wegweiser. Ganz unpädagogisch erscheint die konstruktive Methode, eine Art Synthese, welche das Karten=Zeichnen zum hauptsächlichsten Mittheilungsmittel in dem geographischen Unterrichte erhebt. Das bildende Element geht dabei leicht verloren.

Wir wählen nachfolgend einen der Hauptsache nach synthetischen Stufengang, welcher jedoch nach pädagogischen Bedürfnissen auch analytisch wird und bei welchem die Voraussetzung besteht, daß auch in den höheren Schulen dieser Unterricht mit dem vierzehnten Jahre beendigt sein, und nur noch etwa ein vervollständigender Kursus der mathematischen Geographie und der Statistik darauf gesetzt werden soll.

Die erste Stufe bildet die anschauliche Heimathkunde, d. h. eine etwas gedrängtere und schärfere Darstellung Dessen, was in dem Anschauungs=Unterricht unter den Rubriken: Umgebung des Hauses, Umgebung des Wohnortes u. s. w. vorgekommen ist [1]. Die Heimath wird angeschaut und besprochen, aber noch nicht als Gegensatz gegen die Fremde, sondern als an sich betrachtungswerth. Bilder und Zeichen für diese Anschauungen gibt es noch nicht, Alles ist Wirklichkeit. Eine

schlimme Verirrung, wie überall im Unterricht, ist die Weitschweifigkeit, welche jeder Miststätte und Pferdeschwemme ihren Namen geben und ihren Platz anweisen will. Scharfe Orientirung nach den Himmelsgegenden und den hervortretendsten Punkten der Gegend ist die Basis, worauf die kleineren Bestimmungen ruhen. Kann man den Kindern eine Aussicht von einem hohen Punkte verschaffen, von wo aus die Gegend landkartenartig überschaut wird, so darf auch wohl ein roher Karten-Entwurf diese Anschauung befestigen, sonst ist es zu frühe.

Zweite Stufe. Die Fremde als Gegensatz der Heimath. Nicht durch Karten soll die Fremde kennen gelernt werden, sondern durch Bilder und Beschreibung. Jede heimathliche Erscheinung werde mit einer auswärts befindlichen verglichen und gebe dafür den Maaßstab; aber in der Regel auch nur mit einer, damit der Blick nicht verwirrt werde. Die Topographie ist vorerst Nebensache, doch vergleiche man größere Entfernungen mit kleineren, lerne die Meile als Längenmaaß kennen, den Fuß als Höhenmaaß u. s. w. Der Bach führe auf den Fluß, der Teich auf den See, der Hügel auf den Berg, nöthigen Falls aber auch umgekehrt. Man erzähle von dem Meere, von dem Montblanc, von der Wüste Sahara, von den Schneefeldern Grönlands, von den Wallfischen, den Elephanten u. s. w., immer als Gegensatz gegen das Einheimische, Alltägliche. Nicht minder gehe man in das Physische und Physikalische: die Hitze unter dem Aequator, die Kälte unter dem Polarkreise, die Stürme auf der See, die Ueberschwemmungen des Nil, — Alles erscheine in kräftigen Bildern. Auch die Menschen: Neger, kupferfarbige, die Riesen in Patagonien, wie die Zwerge an dem Eismeere, Fisch-Esser und Rennthier-Melker müssen die Phantasie des Kindes bevölkern.

Dritte Stufe. Landkarten-Kenntniß[2]. Jetzt ist das Interesse gespannt, das Kind weiß, Was es von dem Auslande zu erwarten hat, es kann den Regionen Bewohner geben. Man gebe ihm nun ein abgekürztes Bild von der Heimath und der Fremde; allein man erkläre es ihm auch. Der gröbste Fehler des früher üblichen Unterrichtes war, daß man die Karten als sich von selbst erklärende Abbildungen nahm, während doch Viel dazu gehört, sie zu verstehen. Wir wollen nicht von der Projektion sprechen, welche unter Tausenden kaum Einer, selbst mancher geographische Schriftsteller nicht, begreift, und die meisten

Lehrbücher der Geographie gar nicht erklären, sondern nur von den Zeichen, welche auf der Ebene so gut gelten, als auf der projicirten Halbkugel. Die Karte setzt einen Strich für einen Fluß, ein spinnwebartiges Gebilde für einen Berg, einen kleinen Kreis oder ein kleines Vieleck für einen Ort, eine weiße, von zunehmenden Schatten umgebene Fläche für Wasser, eine Reihe von Punkten für eine Landesgränze u. s. w., und Niemand nimmt sich die Mühe, Dies eher zu erklären, bis es etwa nachgezeichnet werden soll. Aber die Fertigkeit im Zeichnen kommt ja in der Regel erst später, warum soll der Schüler darauf warten, oder im Dienste der Geographie seine Zeichenkunst verfrühen? Zum Verstehen der Karten bedarf es keines Zeichnens, so wenig wie zum Lesen eines Buches des Bücher-Schreibens. Man lege deßhalb zuerst eine Karte der Heimath vor. Ist sie nicht gedruckt, so zeichne man eine, so gut es geht. Daran lerne der Schüler die Bedeutung der Zeichen. Und weil eine solche Spezialkarte den Maaßstab nicht zu klein nimmt, so versteht sie sich leichter. Mit ihr aber vergleiche man eine Generalkarte, damit der Schüler merkt, daß die Abbildung eine relative sei, lasse die größeren Orte der Spezialkarte darauf in kleinerem Raum wiederfinden, setze sie aber sofort mit der Fremde in Verbindung. Richtungen werden verfolgt, so weit die Karte reicht, Entfernungen werden gemessen, bis das Augenmaaß sie tarirt, und dabei die früheren Beschreibungen als Anhalt-Punkte benutzt. Endlich gehe man an den Globus, wobei man als Thatsache annimmt, daß die Erde rund ist, und die ohnehin wenig verständlichen und verstandenen Beweise wegläßt. Dagegen sucht man anschaulich zu machen, daß die Erde wirklich eine Kugel sein kann. Dies ist viel wichtiger. Das Haupt-Hülfsmittel wird ein anziehender Körper, z. B. ein Magnet, eine elektrisch gemachte Harzkugel oder dergleichen sein, woran sich kleine Körperchen unten wie oben und von allen Seiten hängen. Das belehrt mehr, als die aus der zehnten Hand empfangene Nachricht von dem Schatten in dem Monde. Neben der Rundung der Erde muß hier auch ihr Maaß anschaulich gemacht werden. Die Meile war bekannt, jetzt muß es auch die Quadratmeile werden, die Höhe der Berge, die Breite der Flüsse, die Bevölkerung der Städte und Was sich sonst aus einer Landkarte entnehmen läßt, muß in Beispielen vor Augen treten. Hat die Karte Randzeichnungen von Produkten u. s. w., so gebe man diesen einstweilen auch Erklärung, und weise ihnen ihren Platz an.

Vierte Stufe. Das Vaterland, nach allen Seiten hin beschrieben, nicht erst physisch und dann statistisch, sondern Beides in dem Verhältnisse, wie das Interesse am meisten geweckt und die Anschauung am deutlichsten wird. Ueberhaupt ist die Spaltung des geographischen Stoffs in mathematischen, physischen und politischen ganz unpädagogisch. Wie unfruchtbar würde ein geographischer Kursus für Kinder sein, wenn man nur eine einzige dieser Richtungen, gleichviel welche, verfolgen wollte! Selbst für Erwachsene gleicht die sogenannte reine Geographie oft einer Berg- und Wasserwüste, wieviel mehr für Kinder. Die gränzenlose Zerstücklung Deutschlands vor der Gründung des Rheinbundes und der grelle Herrschafts-Wechsel bis 1816 hat eine Ansicht über Behandlung der Geographie hervorgerufen, welche bei anderen Nationen als überflüssig abgewiesen worden wäre, bei uns aber als Opposition gegen die frühere statistische Behandlung der Erdkunde willkommen geheißen wurde: die Eintheilung der Länder nach natürlichen Gränzen. Was sind aber natürliche Gränzen? Berge? Unsere Kunststraßen übersteigen sie. Flüsse? Unsere Kähne überfahren, unsere Brücken verbinden sie. Nur die höchsten Gebirge und die breitesten Ströme setzen dem Verkehr der Menschen eine solche Scheidewand entgegen, daß sich die Nationalität darnach gesondert hat; die Wasserscheiden sind keine Menschen-Scheiden. Und doch ist es nicht der todte Erd- uud Steinklumpen, Was uns auf unserem Planeten interessirt, sondern seine vernünftigen Bewohner. Es ist für die sämmtlichen Lebens-Erscheinungen unendlich wichtiger, ob eine Gegend zur östreichischen oder preußischen Monarchie gehört, oder ob zum Oder- oder Elbe-Gebiet. Um einem Kinde einen anschaulichen Begriff von einem Stück der Erdoberfläche zu geben, müssen alle Merkmale zugleich berücksichtigt werden, und zwar die hervorragendsten zuerst, mögen sie nun dieser oder jener logischen Rubrik angehören. Wir nehmen also Deutschland nach seinen Staaten, gruppiren dieselben aber nach der Lage und Aehnlichkeit der Verhältnisse, schieben auch wohl die Beschreibung eines abgelegenen Landtheiles auf, bis man in seine Nachbarschaft gelangt, wie man Dies ja auch von jeher mit den außereuropäischen Kolonien zu machen pflegte. Man geht von dem engeren Vaterlande aus, knüpft also an die erste und zweite Stufe an, geht dann zu den angrenzenden Ländern über, und fügt die übrigen gruppenweise hinzu. Ein Durchwandern der Staaten nach ihrem Range bei der Bundesversammlung,

eine Zusammenstellung der freien Städte, der Fürstenthümer, der Herzogthümer ist so ungeographisch als unpädagogisch. Bedeutende Verwicklungen des Länder=Besitzes kommen jetzt nur noch in Mitteldeutschland vor, z. B. in Thüringen. Allein man kann ja füglich die kurhessische Parzelle Schmalkalden und die preußische Parzelle Erfurt von den Hauptländern abgesondert behandeln, und unter den historischen Namen Thüringen alle Theile zusammengruppiren. Kommt man an Oestreich, welches trotz seiner Kaiserwürde von Nicht=Oestreichern am besten zuletzt betrachtet wird, so kann man, ohne den Patriotismus zu verletzen, recht wohl sogleich zu seinen außerdeutschen Provinzen übergehen. Doch Dies gilt nur für das Einzele; es gibt aber auch Allgemeines, was theils vorausgeschickt wird, um auf der Karte zu orientiren, z. B. der Lauf der Flüsse, der Zug der Hauptgebirge u. s. w., theils nachfolgt, z. B. die Bundes=Verfassung, theils eingeschoben wird, wie etwa die in ganz Deutschland vorkommenden Produkte, welche bei dem ersten Staate besprochen werden können, und dann stillschweigend bei allen anderen vorausgesetzt werden, wo man nicht das Gegentheil bemerkt. Wer möchte wohl in Deutschland 37mal anmerken, daß das Land Kartoffeln erzeuge! Nichts wäre thörichter, als die Staaten in der Weise von einander abgesondert zu behandeln, daß man jedem seine besondere Rubrik für Berge, Flüsse, Produkte geben wollte, den Bodensee etwa bei vier Ländern beschreiben. So wie die Karte immer das Einzele in dem Ganzen und das Ganze im Einzelen zeigt, so muß es auch mit der mündlichen Belehrung sein. Denn diese soll ja überhaupt nichts Anderes sein, als ein Kommentar zu der Karte. Es ist wunderlich, daß man, Was auf der Karte vor Augen zu sehen ist, nochmals in einem Buche sagt, z. B. daß der Rhein nach Norden fließe, daß Köln neun Meilen von Koblenz liege u. s. w. Das Kind soll betrachten und messen. Selbst die den Lehrbüchern als wahrer Ballast aufgebürdeten Einwohner=Zahlen der Städte können den Schulkarten zugewiesen werden, wenn sie, wie schon öfter und mit vollem Rechte geschehen, nur die Hauptziffern enthalten. Wenn Dies eine richtige Forderung ist, so ergibt sich aber auch, wie unnöthig ein Lehrbuch der Erdkunde in den Händen der Elementarschüler, wie viel wichtiger wenigstens der Besitz eines kleinen Atlas ist. Selbst in Volksschulen sollte man lieber dafür sorgen, daß jedes Kind ein Kärtchen seines engeren und weiteren Vaterlandes, eins von Europa und ein Planiglob

besäße, als daß ihm gedruckte Bevölkerungs- und Höhen-Verzeichnisse in die Hände gegeben werden, wie man jetzt allzu oft sieht. Die großen Wandkarten sind nur Surrogate. Als Vereinigungs-Punkt der Anschauungen beim Unterrichte mögen sie dienen, zur tieferen Einprägung der Formen und Lagen sind sie zu arm und nicht in dem rechten Gesichtspunkte. Was man nun aber den Schülern mittheilt, das sei eine bescheidene Auswahl sowohl von Natur-Merkwürdigkeiten als von Menschenwerken. Besser wenig und genau und charakteristisch beschrieben, als die gewöhnliche ungezieferartige Masse von Notizen [3]. Man rechne auch auf Zusätze bei Wiederholungen, denn es ist durchaus nicht verwerflich, den nämlichen Weg zweimal zu durchwandern, indem man das erste Mal die Hauptpunkte merkt, das zweite Mal die zweiten Ranges. Allein wie oft man auch die Wanderung wiederholen wollte, so muß doch Das als Grundsatz gelten: keinen Ort sich blos um des Namens willen zu merken. Weiß man nichts Merkwürdiges von ihm anzuführen, weiß man ihn in keiner Beziehung zu anderen Orten zu setzen (wäre es auch nur, daß er in der Mitte zwischen zwei bekannten liege, ein gleichseitiges Dreieck mit ihnen bilde), so lasse man ihn weg. Für alles Bedeutende suche man sich übrigens Repräsentanten, diese illustrire man mit allen zu Gebote stehenden Mitteln, Bildern, Reisebeschreibungen, und dann beziehe man das Aehnliche darauf. Von größeren Städten suche man jeder einen solchen geographischen Repräsentanten gewissermaßen als Wahrzeichen beizugeben, wie z. B. wenn man Köln zur Stadt mit dem Dome, Dresden mit den Kunstsammlungen, Leipzig mit den Messen, Berlin mit der Universität, München mit der Glyptothek, Wien mit dem Stephansthurme machte. Aehnlich auch mit Bergen und Flüssen. Dagegen aufzuzählen, wieviel Kirchen eine Stadt habe, wieviel Fuß lang und breit jede sei, oder gar die öffentlichen Gebäude in eine Zahl zusammenzufassen, und Was des statistischen Wustes mehr ist, schadet mehr, als es nützt. So verhält es sich auch mit den unsicheren und undeutlichen Angaben. Da soll nach Versicherung der Geographen bald ein Schloß an einem Orte sein, wo die Eingebornen gar Nichts davon wissen, bald Fabriken, wo ein Handwerker einige Gesellen mehr hält u. s. w. Der Lehrer halte fest daran: Was er nicht als bedeutsam und wahr kennt, das eignet sich nicht zur Mittheilung an die Schüler. Ein geographisches Nachschlagebuch mag alle diese Notizen aufzählen, ein me-

thodischer Leitfaden hat die sorgfältigste Auswahl zu treffen. Dies gilt auch von anderen Zahl=Angaben, welche ein Geograph dem anderen nachzuschreiben pflegt, ohne die nothwendig erfolgenden Aenderungen, oder die augenscheinliche Unwahrscheinlichkeit, oder den Mangel an Bestimmtheit zu berücksichtigen. Wie oft lies't man die Einwohner eines Landes bis auf die Einer aufgezeichnet, die Quadratmeilen von Ländern angeben, welche niemals Jemand gemessen hat, endlich die Höhen der Berge in Fußen, deren Art nicht näher bestimmt ist, während die in Deutschland üblichen doch bis auf ein Drittheil von einander abweichen. Manche Lehrer lassen es aber nicht bei dieser Unsicherheit der Bücher, sie erklären gar nicht, Was unter Höhe der Berge gemeint ist, und wissen keine Maaßstäbe aus der Nähe beizubringen, weil sie vielleicht gar nicht nachgefragt haben, wie hoch der Thurm des Wohnortes oder die benachbarten Berge sind. Ohne Anwendung von anschaulichen Maaßstäben ist aber alle Zahl=Bestimmung eitel. Selbst die Gelegenheit, auf der Karte zu messen, wird oft durch voreilige Mittheilung abgeschnitten. Lasse man den Schüler auf der Karte messen, wie breit die Elbe bei Hamburg ist, wie lang von ihrer Quelle bis zu ihrer Mündung. So unvollkommen vielleicht das Ergebniß der Messung sein wird, es nützt mehr als alles Vorsagen. Daß fingirte Reisen mit der Karte in der Hand ein sehr gutes Uebungsmittel sind, bedarf kaum der Erwähnung, aber der Hauptzweck darf über den Nebenübungen nicht aus dem Auge verloren werden. So auch die vielen, oft recht sinnreichen geographischen Spiele, welche in Familien und Privatschulen erfreuliche Verbindungen zwischen Unterricht und Spiel werden können. Aehnlich verhält es sich mit der Lektüre von Reisebeschreibungen, sie unterstützt den geographischen Unterricht, aber sie ersetzt denselben nicht, und es ist gerade bei Kindern, welche viel lesen zu wachen, daß sie nicht das Wichtige über dem Unwichtigen vergessen. Deßhalb dürfen Uebersichten, Repetitionen in der Schule um so weniger fehlen. Geschichtliche Notizen gehören nur insoweit in die Geographie, als in der Gegenwart die Spuren der Vergangenheit noch wahrnehmbar sind, oder lebhaft in der Erinnrung leben. So die Schlachtfelder, die alten Burgen, die Denksäulen. Nicht lernen soll man Geschichte dabei, sondern nur das bekannte Geschichtliche an seinen Ort heften. Die Geographie soll Alles berühren, aber nicht in sich aufnehmen. Diese Grundsätze gelten eigentlich von allen

Stufen, allein sie sind an diese angeschlossen worden, weil ihre Anwendung darin am stärksten hervortritt.

Die fünfte Stufe behandelt das Ausland als Gegensatz gegen das Vaterland; zuerst Europa, dann auch die übrigen Welttheile. Man hat hier die doppelte Aufgabe, zu zeigen, daß überall in der Welt Menschen wohnen wie wir, daß Gott allenthalben für seine Geschöpfe gesorgt hat, daß es aber auch in jedem Lande anders als bei uns ist, daß die größte Mannigfaltigkeit in der Schöpfung herrscht. Deßhalb wende man gerade auf die Länder-Vergleichung den meisten Fleiß. Man hüte sich zwar vor allgemein gehaltenen Behauptungen, zumal wenn darin ein Vorwurf für ein anderes Volk liegt, wie etwa, daß die Italiener feige seien u. dergl.; Was sich aber mit Thatsachen belegen läßt, das versäume man nicht mitzutheilen. Besonders interessant und zugleich sicherer als Anderes ist die Vergleichung der Natur des fremden Landes mit der des unsrigen. Nichts spricht die Phantasie des Kindes mehr an, zumal wenn die Abweichungen so bedeutend werden, daß sie seine Fassungskraft fast übersteigen. Da man aber schwerlich alle fremden Länder mit gleicher Ausführlichkeit beschreiben kann, so wähle man sich wieder Repräsentanten, an welchen man die Unterschiede recht sichtbar hervorhebt. Das Klima von Italien findet sich in Griechenland und Spanien wieder, es kann bei einem der drei Länder ausführlich davon gehandelt werden, bei den anderen kurz. Für die heißen Länder außer den Wendekreisen gibt uns Palästina einen wegen seiner historischen Wichtigkeit höchst geeigneten Repräsentanten; für die Gebirgsländer die Schweiz, für den Handelsstaat Holland u. s. w. Je ähnlicher sich die Gegenden und Orte sind, desto mehr fasse man sie unter eine Rubrik zusammen, und beschreibe gattungsweise. England besitzt z. B. eine Menge Fabrikstädte; alle ins Einzele zu beschreiben, würde für die Deutschen langweilig sein. Man schildere lieber eine mit lebendigen Farben, und lasse von den übrigen nur die Lage auf der Karte suchen. In Zahlen-Angaben sei man noch vorsichtiger, als bei dem Inlande; sie sind oft lächerlich unsicher. Was die Aussprache fremder Namen betrifft, so suche man sich darüber zu belehren; doch sei man nicht ängstlich. Wir sind doch nicht im Stande, genau nachzuahmen, Was wir nur aus unsichern Zeichen und wenigen Beispielen kennen; auch hat die Mutterspracbe in vielen Fällen ihr Recht, sich fremde Namen anzu-

eignen, geltend gemacht, z. B. Paris, Mailand, Rom u. s. w. Ist der Kursus wegen Mangels an Zeit sehr verkürzt, und etwa mit Naturgeschichte vereinigt, so werden aus der Fremde vorzüglich diejenigen Länder und Orte berücksichtigt werden müssen, aus denen wir allgemein bekannte Produkte beziehen, z. B. Kaffee, Indigo, Pelz, Seide u. s. w. Diese Vergesellschaftung der Naturgeschichte mit der Geographie kann sogar wesentlich zur Festigkeit der Vorstellungen beitragen [4].

Die sechste Stufe lehrt die mathematische Geographie. Nicht als wenn nicht schon Manches aus diesem Gebiet gelegenheitlich vorgekommen wäre, allein für die ausführliche Belehrung mußte größere Reife abgewartet werden. Ja in höheren Schulen kann man diesen Gegenstand um der gründlicheren Behandlung willen der Naturlehre zuweisen, wo mit mehr Sicherheit auf vorausgegangene geometrische Grundlage gerechnet werden kann. Sie ist in der That ein schwerer Lehrgegenstand, dessen Mittheilung den meisten Lehrern mißlingt, theils weil sie seiner selbst nicht ganz mächtig sind, theils weil sie nicht die nöthigen Versinnlichungs-Apparate besitzen, theils weil sie ihn nicht pädagogisch zu behandeln wissen [5]. Mit manchen Lehren, wie z. B. mit den Beweisen für die Kugelgestalt der Erde, wird hier und da ein wahrer Unfug getrieben. Kindern, welche die Thatsache der Rundung nicht begreifen können, will man sechs bis sieben Beweise aufdringen, wovon jeder nur für den tiefer Denkenden etwas beweis't, und doch auch Zweifel zuläßt, so daß nur erst die Gesammtheit der Beweise Ueberzeugung gewährt. Nicht blos solchen Kindern, sondern auch der Mehrzahl der Erwachsenen könnte man ebenso leicht beweisen, daß die Erde nicht rund sei. Der Lehrer sollte in der ganzen mathematischen Geographie vorerst mehr darauf hinarbeiten, daß die Schüler einsehen, wie es ist, als warum es so ist. Das Letztere ist Sache der Astronomen. Zuerst also immer das Scheinbare, hernach das Wirkliche, erst geht die Sonne um die Erde, dann die letztere um die erstere. Ohne Globus läßt sich nur schwer Etwas ausrichten, er muß beständig den Schülern vor Augen sein. Noch besser ist ein Tellurium und Lunarium, nur leider für die meisten Schulen zu theuer. In der neueren Zeit werden auch wohl von wandernden Geographen für Geld Tellurien und andere Apparate gezeigt, doch trifft Dies wieder nur die Städte, die Dörfer bleiben un-

berührt. Wo aber auch kein Apparat vorhanden ist, kann der Lehrer doch Manches versinnlichen. Eine Kugel kann man sich immer verschaffen und durch Herumtragen um ein Licht die wechselnde Beleuchtung des Mondes und der Erde zur Anschauung bringen. Eine Kugel um einen Faden geschwungen, veranschaulicht den Lauf der Planeten um den Zentralkörper u. s. w. Zur Vervollständigung der früher nicht in allen Theilen gelernten physischen Geographie bietet sich hier die beste Gelegenheit, zumal da dieselbe oft kaum von der mathematischen zu trennen ist. Die Lehre vom Aequator wird nicht vorgebracht werden, ohne zugleich von der größeren Dichtigkeit der Sonnenstrahlen unter demselben, mithin von der Hitze unter demselben, aber auch von den Mitteln, welche die göttliche Weisheit wählte, diese Hitze zu mäßigen, der Gleichheit von Tag und Nacht, der Schiefe der Ekliptik, der großen Wassermasse in der heißen Zone zu reden. Alles Dies greift trefflich in einander, und ist, richtig behandelt, eines der vorzüglichsten Mittel, den Geist aus der Gemeinheit der Sinnenwelt hinaus und zu dem Herrn der Schöpfung hinaufzuführen. Auch dünkt mir eine gewisse Kenntniß des Sternenhimmels eine weit wichtigere Aufgabe für alle jungen Leute ohne Ausnahme zu sein, als die Aufzählung so gar vieler irdischer Pünktchen. Freilich immer wieder anschaulich, von allem gelehrten Flitter befreit, und nicht mit Notizen (Namen von Sternbildern) überladen. Die große Anschauung des Himmels ist auch dem gemeinen Manne, welcher nicht Geld und Zeit zu Reisen hat, zugänglich, und sie enthält den sinnlichen Anhalt seiner Hoffnungen in Trübsal und Tod. Die Alten waren durch den Mangel an Uhren und Kalendern mehr auf die Beobachtung des Himmels angewiesen, und nicht zu ihrem Schaden. Unsere Jugend sollte wieder ernstlicher zum Selbstbeobachten angehalten werden. Sie mögen selbst nachsehen, um wieviel Uhr die Sonne am längsten Tage aufgeht, wie lang dann der Mittagsschatten ist. Sie mögen sich eine Mittagslinie zeichnen, wenn auch noch so grob, mögen die Sonne durch ein geschwärztes Glas und den Mond durch eine Röhre betrachten, und die Mondphasen nicht aus Büchern, sondern aus eigner Beobachtung kennen lernen. Die Kenntniß der alten Geographie darf auf den Gymnasien nicht fehlen, wird aber besser in den Geschichts-Unterricht eingeschaltet, weil sie dann ihrer Anwendung näher gerückt ist. Die Lehrer derselben sind nur zu warnen,

daß sie nicht diese historische Kenntniß als einen Lehrgegenstand für sich ansehen, statt für eine besondere Stufe der allgemeinen Geographie oder für eine Hülfslehre der Geschichte und nicht, wie manche Philologen in der That gethan haben, ohne das Fundament der neuern Geographie lehren wollen. Die Bodenlosigkeit eines solchen Verfahrens springt in die Augen; es ist, als wollte man eher griechisch lesen lehren als deutsch. Qual der Schüler, Verwirrung in ihren Köpfen, baldige Vergessenheit und einseitiges Mißkennen der wahren Lebens-Verhältnisse kann die einzige Frucht einer solchen Umkehrung aller psychologischen Gesetze sein. Einen anderen Anhang zur allgemeinen Geographie bildet die biblische. Wir verweisen sie aber aus ähnlichen Gründen in den Religions-Unterricht, und haben zu der Methode derselben nichts Neues zu sagen. Es muß angeknüpft, verglichen und die Karte fleißig benutzt werden. Isolirter Vortrag hilft durchaus Nichts, das Bibellesen mit der Karte in der Hand ist die Anwendung.

[1] Für diese Stufe kann es nicht leicht ein Lehrbuch geben, denn jeder Ort fordert eine andere Auswahl und Anordnung des Stoffs; es kann blos an Mustern gezeigt werden, wie es der Lehrer anzufangen hat. Dazu dient z. B. Schach, Anleitung zum Unterricht in der Erdbeschreibung, Naturgeschichte und Naturlehre. 1. Abth. Heimathkunde, mit Holzschnitten und Lithographien. Karlsruhe, 1843 (45 kr.). Finger, Heimathkunde (Bergstraße). Leipzig, 1844 (1 fl. 21 kr.). Rittershausen, Heimathkunde (Berlin). Berlin, 1844 (18 kr.).

[2] Von Schulkarten verdienen folgende vorzugsweise Erwähnung: a) Wandkarten in großem Format: Krümmer, Die Erdtheile (à 1 fl. 30 kr.); Deutschland (3 fl. 30 kr.), Preußen (1 fl. 30 kr.). Berlin, 1842. Zu jeder dieser Karten gehört eine Handkarte zu dem Preise von 18 kr. Hälsig, Wandkarte der östlichen und westlichen Halbkugel, jede 12 Blatt à 3 fl. 30 kr.; von Deutschland, durchgesehen von Scholz. Breslau, 1832. 12 Blatt (3 fl. 30 kr.). Hoffmann, Wandkarte von Europa. 4 Blatt mit Erläuterungen. Stuttgart, 1835 (3 fl. 30 kr.). Schmidt, Wandkarte von Europa, 4 Blatt. Berlin (3 fl. 30 kr.). Ernst, Die östliche und westliche Halbkugel, 8 Blatt. Landsberg (7 fl.). Handtke, Wandkarten zum Schul- und Privatunterricht: Deutschland Europa, Asien, jedes 9 Blatt (1 fl. 21 kr.); Halbkugeln jede 12 Bl. (1 fl. 30 kr.), Preußen, 8 Bl. (1 fl. 12 kr.). Glogau, 1845. Sydow, v. Wandatlas: Erdkarte, Europa (jedes 2 fl. 42 kr.). Asia (2 fl. 24 kr.), Afrika, (1 fl. 48 kr.), Amerika (2 fl. 20 kr.) sehr empfehlenswerth. — b) Handkarten, gewöhnlich in Atlassen: Stieler, Schulatlas über alle Theile der Erde, in mehr als 20 Auflagen. Gotha, 27 Karten (2 fl. 42 kr.), an Sauberkeit und

in Rücksicht auf die Augen-Schonung von keinem anderen übertroffen. Es gibt nicht nur einen Auszug aus demselben in 9 Karten (54 kr.), sondern die einzelen Karten werden verkauft zu 7 bis 9 kr. Auch ein kleiner Atlas der deutschen Bundesstaaten, 29 Karten (2 fl. 24 kr.), von demselben Verfasser. Daneben für den Lehrer Stieler Handatlas vollständig 83 Bl. (23 fl. 24 kr.) ein Auszug in 63 Bl. (18 fl.), noch kleiner 31 Karten (8 fl. 6 kr.). Auch muß dabei erwähnt werden: Möller, geogr. statist. Handwörterbuch, 2 Bde. (7 fl. 12 kr.). Zu dem Schulatlas Supplemente von Berghaus, (36 kr.). Vogel, Schulatlas, mit Randzeichnungen der Produkte. 4 Aufl. Leipzig, 1843 (2 fl. 24 kr.). Dazu Vogel über die Idee, Ausführung und Benutzung des Atlas. 2 Aufl. Leipzig, 1843 (36 kr.). Handtke, Schulatlas, 25 Blatt. Glogau (54 kr.); einzele Karten 4 kr. Glaser, Schul-Atlas in 26 Karten, Querfolio, Mannheim, 1846 (1 fl. 52 kr.) berücksichtigt alle neueren Fortschritte. — Reliefkarten sind in der neueren Zeit viel in Gebrauch gekommen, machen zwar anschaulich, aber doch die übrigen nicht entbehrlich; die besten von Ravenstein in Frankfurt, Obermüller in Mannheim (etwas klein), am zweckmäßigsten wohl von Bauerkeller in Darmstadt z. B. Deutschland 8 fl., Europa 7 fl., auch kleiner.

[2] Deßhalb taugen für die Hand des Lehrers nur ausführliche Lehrbücher, worin zureichender Stoff für die Ausfüllung der Lücken in den früheren Kursen enthalten ist. Selbst dem Schüler ist mit den Namen und Zahlen, die er auf der Karte haben kann, wenig gedient. Ritter, in seinem großen Werk: Die Erdkunde im Verhältniß zur Natur und Geschichte des Menschen, oder allgemeine vergleichende Geographie. Berlin, 1817 bis 38 ist freilich die beste Quelle, allein das Buch ist zu theuer und weitläuftig um Vielen zugänglich zu sein, dazu auch unvollendet. Darum verweisen wir auf folgende Schriften: Cannabich, Hülfsbuch beim Unterrichte in der Geographie 3 Bde. Eisleben, 2. Aufl. 1843 (10 fl. 30 kr.). Es bedarf jedoch eines Leitfadens daneben, da es nur Einzelheiten ausführlich beschreibt, das Uebrige meistens gar nicht erwähnt. Desselben Verfassers Lehrbuch und die Kleine Schulgeographie sind zwar genau, aber unmethodisch gearbeitet. Volger, Anleitung zur Länder- und Völkerkunde. 2 Thle. 3. Aufl. Hannover, 1834 (2 fl. 24 kr.). Desselben, Handbuch der Geographie. 2 Thle. 4. Aufl. 1836 (5 fl. 42 kr.). Blanc, Handbuch des Wissenswürdigsten aus der Natur und Geschichte der Erde und ihrer Bewohner. 3. Aufl. 3 Thle. Halle, 1837 (6 fl. 45 kr.). Dazu ein besonderer Atlas. Obgleich kürzer, doch durch schöne Darstellung ausgezeichnet: Schacht, Lehrbuch der Geographie. 4. Aufl. Mainz, 1846 (2 fl. 40 kr.). Berghaus, Erste Elemente der Erdbeschreibung. Berlin, 1830 (1 fl. 3 kr.). Desselben, Allgemeine Länder- und Völkerkunde. 6 Bde, Stuttgart, 1843 (20 fl.). Desselben, Grundriß der Geographie in 5 Büchern.

Breslau, 1845 (10 fl.). Sehr reichhaltige Stofffammlungen. Bormann, Grundzüge der Erdbeschreibung 2. Aufl. Berlin, 1842 (36 kr.). Auf Selbstbeschäftigung der Schüler berechnet. Roon, v., Anfangsgründe der Erd-, Völker- und Staatenkunde. 6. Aufl. Berlin, 1844. (54 kr.) für höhere Schulen vortrefflich. Völker, D. Lehrbuch der Geographie. Eßlingen, noch nicht vollendet.

[4] Ein Buch, worin die Naturgeschichte zweckmäßig an die Geographie angelehnt ist, ist Zachariä, Lehrbuch der Erdbeschreibung. 4. Aufl. Altona, 1844 (1 fl. 21 kr.). Doch ist es zuviel, daß auch noch die Weltgeschichte dazu gezogen ist. Diese steht überhaupt der Geographie viel ferner, welche eine Kenntniß der Gegenwart sein soll und nur von den Spuren der Vergangenheit Kenntniß nimmt. Vogel, Naturbilder, ein Handbuch zur Belebung des geographischen Unterrichtes. Leipzig, 1842 (3 fl. 30 kr.). Tetzner, Allg. Geschichte in Verbindung mit Geographie. Langensalza, 1846 (36 kr.).

[5] Es ist sehr zu wünschen, daß sich die Lehrer ausführlich mit der mathematischen Geographie bekannt machen, dazu kann ihnen dienen außer den bereits angeführten allgemeinen Lehrbüchern: Raumer, K. v., Lehrbuch der allgemeinen Geographie. Leipzig, (2 fl. 15 kr.). Kries, Lehrbuch der mathematischen Geographie. Leipzig, 1813 (1 fl. 48 kr.). Hochstetter, Allgemeine mathematische und physikalische Erdbeschreibung. 2 Thle. Stuttgart, 1820. Studer, Mathematische Erdbeschreibung. Bern, 1836. Brewer, Anfangsgründe der mathemathischen Geographie. Düsseldorf, 1827 (1 fl. 12 kr.). Diesterweg, Lehrbuch der mathemat. Geographie. 2. Aufl. Berlin, 1844. (2 fl. 6 kr.). Wiegand, Grundriß der math. Geogr. für höhere Lehranstalten. Halle, 1846 (36 kr.). In Verbindung mit desselben Verf. gnometrischen Lehrbüchern gut zu brauchen. Schlimmbach, Anleitung zum ersten Unterricht in der Himmelskunde, mit Holzschnitten. Hamburg, 1843 (1 fl. 10 kr.) auch Uebungsfragen. Bartholmäi, astronomische Geographie in Fragen und Aufgaben. Jena, 1846 (27 kr.).

[6] Globen erhält man jetzt verhältnißmäßig schön und wohlfeil. Abgesehen von den sechstheiligen aus Papier, hat man pneumatische Globen zu mäßigen Preisen, welche den Vortheil haben, daß man sie aufhängen und dann von unten wie von oben ohne Hinderung des Gestells sehen kann. Allein auch die aus festen Massen sind billig, z. B. von Siedentopf in Alsfeld das Stück zu 3 fl. 30 kr. Bädeker in Essen bietet zu billigem Preise (jedoch nicht genau bestimmt) Globen von zwei Fuß Durchmesser an. Selß, Erd- und Himmelsgloben, Coesfeld bei Riese: Erdglobus von 12 Zoll Durchm. 20 fl. 15 kr.; 4 Zoll Durchm. 3 fl. 6 kr; Himmelsglobus 3 fl. 36 kr.; Schulglobus 3 Z. Durchm. auf Gestell mit Horizont und Meridian. 2 fl. Ich

muß aber bemerken, daß die Große von einem Fuß mehr als hinreicht, weil es besser ist, den Globus in der Hand halten und herumreichen zu können, als ihn fest an einem Orte stehen zu lassen.

§. 19. Die Naturgeschichte.

Die Kenntniß der uns umgebenden Naturerzeugnisse muß von Interesse für jeden Menschen sein, sowohl weil sie der Stoff sind, an dem unser Nachdenken Veränderungen zu unserem Vortheil bewirken soll, als auch weil sie als Geschöpfe Gottes, gleich uns, den würdigsten Kommentar zu seiner Weisheit und die unerschöpflichste Fundgrube zu neuen Beobachtungen sind. Viele dahin zielenden Erkenntnisse ergeben sich indessen von selbst, sie dringen sich unseren Sinnen auf ohne absichtliches Zuthun, und Was den materialen Nutzen des Unterrichtes in der Naturgeschichte betrifft, so mag er mit Ausnahme der Berufs-Schulen nicht besonders hoch anzuschlagen sein: Die Landwirthschaft wird durch die Pflanzen-Kunde der Kinder nicht sehr gefördert, die Chemie nicht durch die Experimente vor Knaben; selbst die Vergiftungen werden durch die in der Schule vorgezeigten Exemplare von Giftpflanzen nicht sonderlich vermindert werden, da die meisten bei kleinen Kindern vorkommen, welche Alles ohne Unterschied zu Munde führen, oder bei armen Leuten, welche die Noth zu zweideutigen Nahrungsmitteln treibt. Weit wichtiger ist die Ausbildung des Beobachtungs-Sinnes, die Freude an der Natur und die Achtung vor allem von Gott Geschaffenen, welche aus einem richtig ertheilten Unterricht in der Naturgeschichte entspringen. Allein es liegt auch auf flacher Hand, daß zur Erreichung dieses formalen Zweckes ein Unterricht durch Worte das Wenigste wirken kann; Selbst-Anschauung, Selbst-Beobachtung, Das ist es, worauf es ankommt, und dazu muß also die Schule anleiten. Es kommt dabei noch viel weniger auf Vollständigkeit des Stoffs an, als bei der Geographie. Zehn Pflanzen, genau betrachtet, wirken mehr zur Bildung, als die ganze Nomenklatur der Botanik. Die Anfänge des Unterrichtes in der Naturgeschichte liegen noch entschiedener in dem Anschauungs-Unterrichte, als die der übrigen Realien; ja man kann sagen: die Naturgeschichte wird in einem fortgesetzten Anschauungs-Unterrichte gelehrt. Vieles kann deßhalb auch nicht in der Schulstube erreicht werden, Exkursionen gehören zu den hauptsächlichsten Hülfsmitteln des

naturgeschichtlichen Unterrichtes. Um sich die Anschauungen zu befestigen, zur Stelle zu schaffen und ihrer viele zu vergleichen, sind Sammlungen nöthig, theils solche, welche dem Lehrer fertig zu Gebote stehen, theils aber auch solche, welche unter seinen Augen durch die Bemühungen der Schüler entstehen. Die letzteren sind die wahren Exerzitien, woran erkannt wird, wieviel Interesse und Kenntniß der Gegenstände sie gewonnen haben. Uebrigens kann die Auffassung der Sammler und Liebhaber eine höhere oder gemeinere sein; es gibt Leute, welche Pflanzen sammeln, wie die Kinder Bohnen. Es muß ein höherer Gesichtspunkt sein, unter welchem beobachtet und gesammelt wird, und diesen muß der Lehrer seinen Schülern feststellen.

Wieviel Zeit auf den naturgeschichtlichen Unterricht zu verwenden sei, hängt von der Beschaffenheit der Schule ab. Er kann weit eher, als irgend ein anderer, auf eine Stunde wöchentlich reduzirt werden, weil sein Nutzen am wenigsten nach dem Wieviel, sondern nach dem Wie abgemessen werden muß. Doch wird natürlich nur da, wo eine reichlichere Stundenzahl darauf verwendet wird, etwas Erkleckliches geleistet. Viel hat die Einrichtung für sich, im Sommer zwei Stunden zu nehmen, im Winter eine, erstere zum Erwerben, letztere zum Erhalten und Ordnen. In irgend einem Schuljahre dehnt man dann den Unterricht auf zwei bis drei wöchentliche Stunden aus, um das Material zu sichten und die Vergleichnngen tiefer zu begründen, namentlich in der Realschule, welche die stärkste Verpflichtung für diesen Unterricht hat. Mit dem sechzehnten Jahre spätestens muß er übrigens beendigt sein, für Die wenigstens, deren Beruf ihn nicht besonders verlangt; die Anleitung ist dann gegeben, Wer sie nicht selbständig benutzt, wird schwerlich aus weiterem Unterrichte Nutzen schöpfen.

Die erste Stufe nach Beendigung des allgemeinen Anschauungs-Unterrichtes, also etwa nach dem achten Jahre, beschäftigt sich mit einer etwas sorgfältigeren Betrachtung von ausgewählten Individuen aus allen Naturreichen, welche sich entweder unmittelbar anschauen lassen, oder wenigstens oft vorgekommen sind. Können die Schüler viele Exemplare zur Hand haben, desto besser; wo nicht, so muß der Lehrer für gute Ordnung bei dem Betrachten sorgen, damit jedes Kind in hinlänglicher Nähe und Zeit anschauen kann. Die Beobachtungen werden am besten nach einem festen Schema angestellt, oder wenigstens bespro-

chen, z. B. Welchem anderen Gegenstande sieht der betrachtete ähnlich? wie verhält sich seine Größe dazu? seine Gestalt im Ganzen? seine Theile? seine Farbe? u. s. w. Eine solche Disposition schützt die Kinder vor Uebersehen eines Merkmales. Der Lehrer kann in geeigneten Fällen immer davon abweichen. Uebrigens darf diese Disposition sich keineswegs ausschließlich auf das Sichtbare erstrecken. Gibt es hervortretende Merkmale anderer Art, so sind diese ebenso gut zu erwähnen, sie werden sich an den Haltpunkten des Gesehenen desto fester anklammern. Dagegen ist es fehlerhaft, minutiöse Merkmale aufzusuchen, für welche das Unterscheidungs-Vermögen des Kindes noch nicht reif ist, und welche gewöhnlich auch nur durch technische Benennungen dem Gedächtniß anvertraut und darum in frühen Jahren nicht behalten werden. Man halte an dem leicht Erkennbaren und an der Umgangssprache.

Zweite Stufe. Gruppirung der einheimischen Naturalien. Man stellt ohne Rücksicht auf System jedesmal eine Anzahl ähnlicher Gegenstände zusammen, und vergleicht ihre Eigenschaften. Da hierbei viele bereits dagewesene wieder erscheinen werden, so betrachtet man dieselben genauer, mehr in das Innere eindringend. Auch ist es erlaubt, Surrogate für die unmittelbare Anschauung einzuführen, getrocknete Pflanzen, ausgestopfte Thiere, gute Abbildungen, zunächst indessen nur einheimische, weil sich bei diesen die Gelegenheit der unmittelbaren Anschauung später einstellen und die mittelbare ergänzen wird.

Dritte Stufe. Fremde Naturalien durch künstliche Anschauung nahe gebracht. Man gehe von denen aus, welche bestimmte Berührungs-Punkte zu dem Leben der Kinder haben, z. B. der Wallfisch durch seinen Thran, der Elephant durch das Elfenbein, der Strauß durch seine Federn, der Kaffeebaum durch seine Bohnen u. s. w.; dann aber wähle man ausgezeichnete Repräsentanten ihrer Klasse, welche zugleich in anderem Unterrichte erwähnt werden, z. B. der Löwe, der Wolf, der Kolibri, der Haifisch, die Palme, der Diamant ꝛc. Alle diese Gegenstände stelle man mit verwandten einheimischen zusammen, und beleuchte die ganzen Gruppen durch die neu hinzutretenden Individuen. Daß hier von Nutzen und Schaden der Dinge noch mehr die Rede ist, als bei dem Vorhergehenden, versteht sich von selbst. Für die Volksschule kann der ganze Kursus hier schließen, indem nur noch

einige besondere Zwecke hervorgehoben werden, z. B. Kenntniß der Gifte zur Verhütung von Gefahren, und umgekehrt Bekanntschaft mit nützlichen Produkten, deren Verbreitung zu wünschen wäre. Zum Schlusse muß eine Uebersicht über die Naturreiche gegeben werden, welche das Kind einen Blick in die Unermeßlichkeit der Schöpfung und in den Zweck der wissenschaftlichen Anordnuug thun läßt. Auch kann sich da der ganze Unterricht enge an den geographischen anlehnen [1].

Vierte Stufe. Eintheilung. Jetzt erst nachdem man eine hinlängliche Menge von Individuen und Arten kennt, offenbart sich das Bedürfniß einer ordnenden Eintheilung, verbunden mit der Praxis dieses Ordnens, dem Sammeln. Alles wird verglichen, die unwesentlichen Merkmale werden ganz ausgeschieden, an den wesentlichen wird das höhere von dem niederen unterschieden. Eine Hauptsache bleibt eine klare und anregende Anleitung zum Sammeln. Fangen und Aufspannen der Schmetterlinge, Tödtung der Käfer, Einlegen der Pflanzen, Ausstopfen der Vögel, — alles Das sollte gelernt und tüchtig gelernt werden. Der Schüler muß sich so viel als möglich Alles selbst verschaffen, selbst die Pappkästchen für seine Sammlungen verfertigen, selbst die Schmetterlinge aus Raupen erziehen.

Fünfte Stufe. Beobachtung des inneren Lebens in der Natur. Der Schüler soll nicht blos fragen, wie die Dinge sind, sondern auch, wie sie werden, nicht blos die Erscheinung soll beobachtet werden, sondern auch ihre Ursachen und Wirkungen. Dadurch schlägt die Naturgeschichte einer Seits in die Technologie über, indem gezeigt wird, Was der Mensch aus den rohen Produkten macht, anderer Seits aber in die Physiologie, indem nachgewiesen wird, wie die Naturkörper Theile eines größeren Organismus sind, worin sie wirken und Wirkung erleiden. Es gilt nicht, in der Schule hoch gehende Ansichten und Kombinationen vorzutragen, sondern nur Material zu einem tieferen Urtheil zu sammeln. Man lehre die Thiere in ihrer Lebensart beobachten, ihren Instinkt, die Zweckmäßigkeit ihres Körperbaues, ihres Wohnortes, ihres Naturells nachweisen. Die Pflanzen beobachte man in den verschiedenen Stadien ihres Wachsthums, den Einfluß der Witterung auf dieselben, ihre Abhängigkeit von dem Boden; man zeigd ihre Behandlung. Die Anweisung zur Obstbaumzucht ist nur ein einzeler Theil dieser Belehrungen. Von den Mineralien wird die Art ihrer Gewin-

nung und Benutzung Stoff genug bieten. Die Spitze dieses Unterrichtes ist aber die Lehre von dem Organismus des Menschen, des Körpers, doch auch einigermaßen des Geistes. Die Gesundheitslehre gehört davon auch in die Volksschule, das Uebrige richtet sich nach dem Maaße der aufwendbaren Mittel. Denn wo es an Zeit, an Apparat (z. B. Modellen des Auges und Ohres) gebricht, da gehe man lieber kurz über die Sache weg, als daß man durch unzureichende Beschreibung die Vorstellungen verwirrt und den frischen Reiz der Neuheit von künftigen Belehrungen abwischt. Hier, wie überall, lehre man wenig, aber dies Wenige gut. Die Gelegenheit zur Ausfüllung der Lücken bleibt selten aus, wenn die Wißbegierde einmal rege gemacht und die Kraft zur selbständigen Weiterbildung gestärkt ist. Jeder Mensch soll in gewissem Grade zum Naturforscher erzogen werden, er darf keine Erscheinung der Natur gleichgültig oder oberflächlich ansehen, sondern er soll beobachten und forschen. Auf die Vollständigkeit des Wissens kommt dabei wenig an.

[1] Lehrbücher für einen solchen beschränkten Kursus dürfen darum nicht kurze Abrisse sein, sondern im Gegentheil Ausführungen, welche die Kinder lesen, oder besser, welche der Lehrer mit seinen eigenen Beobachtungen verbunden vorträgt. Für die Hand des Kindes ist kein solches Buch nöthig, eher Bilder, welche jedoch auch in der Schule aufgehängt sein können. Brauchbare Schriften sind: Naumann und Gräfe, Handbuch der Naturgeschichte. Eisleben, 1838 (8 fl. 24 kr.). Lenz, Gemeinnützige Naturgeschichte mit lithographirten Abbildungen, 1. — 3. Bd. Thierreich. 2. Aufl. Gotha, 1842 (7 fl.), die übrigen Bände noch in der ersten Auflage von 1835. Preis des Ganzen 12 fl. Fischer, Beschreibung aller natur-historischen Gegenstände, welche auf den neuen (Breslauer) Wandtafeln zur Naturgeschichte abgebildet sind. Breslau, 1832. 1833. 4 Bändchen (2 fl. 42 kr.); nur Thierreich. Desselben, Pflanzenreich. Breslau, 1835; Text 1 fl. 36 kr. Wandtafeln colorirt 5 fl. 24 kr. Ganz vorzüglich gelungen durch Wahrheit und Schönheit der Abbildungen ist: Eichelberg, Naturhistorischer Wandatlas 1. Abth. Mineralogie 24 Tafeln, schwarz. Zürich, 1846 (3 fl.) 2. Abth. 1. Heft, Säugethiere, (3 fl. kolorirt 5 fl. 24 kr.). Hochstätter, Populäre Botanik mit Abbildungen. 2. Aufl. Reutlingen, 1837 (7 fl.). Desselben, Populäre Mineralogie, ebendaselbst, 1836 (3 fl. 30 kr.). Baumann, Naturgeschichte für Volksschulen. Luzern, 1838 (45 kr.). Ausführlicher Desselben, Naturgeschichte für das Volk. 2. Aufl. mit eingedruckten Abbildungen. Luzern, 1840 (3 fl.). Rudolphi, Anschauliche Belehrungen über die Natur. Leip-

zig, 1841. 4 Thle. (7 fl. 12 kr.), nach den Jahreszeiten geordnet, Viel aus Lenz benutzt. Gabriel, Leitfaden zu einem methodischen Unterrichte in der Menschen- und Thierkunde. Berlin, 1840 (1 fl. 20 kr.). Daneben Anthropologie. Berlin, 1839 und Zoologie. Ebendas. 1841, (4 fl.), nach den nämlichen Grundsätzen bearbeitet. Vogel, das Wissenswürdigste aus der Naturgeschichte. Leipzig, 1846 (1 fl. 12 kr.), geeignet zum Lesen der Schüler. Lüben, Leitfaden zu einem methodischen Unterrichte in der Naturgeschichte. 3 Bändchen, 4. Aufl. Berlin, 1846, jedes Bändchen 18 kr., jetzt mit Abbildungen. Desselben, Anweisung zu einem methodischen Unterricht in der Pflanzenkunde. 2. Aufl. Halle, 1841 (2 fl. 42 kr.); deßgleichen in der Thierkunde. Berlin, 1836 (2 fl. 24 kr.). Desselben, Naturgeschichte für Kinder in Volksschulen 3 Thle. à 9 kr. 2. Aufl. Halle, 1844. Desselben, die Hauptformen der äußeren Pflanzenorgane auf schwarzem Grunde. Leipzig, 1846. Eichelberg, Methodischer Leitfaden zu einem gründlichen Unterrichte in der Naturgeschichte für höhere Lehranstalten. 3 Thle. Zürich, 1839 (2 fl. 36 kr.). Sehr geistvoll angeordnet. Von Abbildungen der Giftpflanzen u. s. w. ist die eleganteste uud sorgfältigste Sammlung wohl: Die wichtigsten Giftpflanzen Deutschlands in lebensgroßen Abbildungen von Brestele ausgewählt und beschrieben von Soldan. Friedberg, 1843, illuminirt 7 fl., Text 24 kr. Wohlfeiler: Fischer, Die schädlichsten Giftpflanzen Deutschlands, gezeichnet von Heinrich. Breslau, 1836, illuminirt 3 fl. 30 kr., Text 27 kr. Hochstetter, Die Giftgewächse Deutschlands und der Schweiz. Eßlingen, (2 fl. 24 kr.). Lenz, Die nützlichen und schädlichen Schwämme. Gotha, 1842 (3 fl. 18 kr.). Zum Orientiren dient: Koch, Taschenbuch der deutschen und der schweizer Flora. Leipzig, 1844 (3 fl. 36 kr.). Oder Kittel, Taschenbuch der Flora Deutschlands. Nürnberg (3 fl.). Aber auch Sammlungen sind durch den Buchhandel zu beziehen: Fischer, 100 der bekanntesten Gift-, Arznei- und Futtergewächse. Frankfurt a. d. O. (3 fl.). Eine Mineralien-Sammlung von 300 Stück von Sack in Halle (17 fl. 30 kr.). Käfer-Sammlungen von Lüben in Aschersleben, 100 Stück 1 fl. 48 kr. Für das Thierreich: Allgemeiner naturhistorischer Atlas von Naumann. Eisleben, 1835. 4 Hefte 7 fl. Ferner: Die Naturgeschichte in getreuen Abbildungen. Leipzig, 1843. 50 Hefte. Curtman und Walter, Das Thierreich, mit Abbildungen aus Kaups Thierreich. Darmstadt, 1846 (2 fl. 24 kr.), theils Lese- theils Lehrbuch.

§. 20. Die Naturlehre.

In gewissem Grade ist die Kenntniß der Naturkräfte und ihrer Erscheinungen für jeden denkenden Menschen Pflicht und Nothwendigkeit.

Durch die Natur zu wandeln, ohne über das Warum und Wie nachzudenken, wäre thierisch, nicht menschlich. Und doch gewöhnen sich die Sinne so leicht an bewußtloses Wahrnehmen und Genießen, und Millionen Menschen werfen sich die allernaheliegendsten Fragen niemals auf. Die Schule hat dafür zu sorgen, daß der Beobachtungs-Sinn und die Wißbegierde geweckt, aber auch bis zu einer gewissen Gränze befriedigt werde. Das ist die allgemeine Aufgabe des physikalischen Unterrichtes; es schließt sich aber noch die besondere daran, den Aberglauben, welcher nicht blos in dem niederen Volke fortwurzelt, durch Aufhellung der Naturgesetze zu verbannen, vielmehr die Allmacht und Allweisheit des Schöpfers aus der Gesetzmäßigkeit seiner Schöpfung zu erweisen. Viel beschränkter ist der Zweck, die Lernenden durch Kenntniß der Naturkräfte zu deren Beherrschung und Benutzung anzuweisen; es nähert sich Dies schon dem beruflichen Unterrichte. Doch muß Jeder, der sich über seinen künftigen Beruf noch nicht fest entschieden hat, — und Das kann man ja von der ganzen Jugend behaupten, — wenigstens die Vorbereitung auf die Bemeisterung der Naturkräfte durch menschliche Berechnung und Kunst empfangen; es muß ihm möglich sein, sich einem speziellen technischen Fache ohne Lücke in seiner Bildung zu widmen. Dazu bedarf es abermals physikalischen Unterrichtes, mindestens in den Schulen höherer Art. Allein dieser Unterricht bedarf selbst wieder einer außerhalb liegenden Vorbereitung, einer mathematischen und naturgeschichtlichen Unterlage. Deßhalb läßt er sich, mit Ausnahme einiger anschaulichen Vorbesprechungen, nicht vor dem zwölften bis vierzehnten Jahre beginnen, und es ergibt sich daraus von selbst, daß die Volksschule nur die allerersten Anfänge, das unmittelbare Anschauliche behandeln kann.

Der physikalische Unterricht läßt sich nicht ohne gewisse absichtliche Veranschaulichungen ertheilen; doch brauchen diese eben keine künstlichen Apparate und Experimente zu sein. Auch im Kreise des alltäglichen Lebens fehlt es nicht an Vorrichtungen, welche die Naturgesetze hinreichend anschaulich erläutern, und es ist deßhalb vor einem Luxus im Experimentiren zu warnen, welcher ohne Noth das Künstliche für das Einfache und Gewöhnliche setzt. Es würde Mehr in der Naturlehre gelernt werden, wenn man einer Seits sie minder abhängig von technischem Apparat hielte, und anderer Seits sich nicht vermäße, durch Be-

schreibung oder Zeichnung den nothwendigen Apparat zu ersetzen. Da die Physik auf keiner Unterrichtsstufe der Anschauung entbehren kann, so dürfte der Eintheilungsgrund in Anschauung, Uebung und Anwendung noch weniger scharf als in anderen Disziplinen begränzen, und man wird zweckmäßiger eine Auswahl nach der Leichtigkeit der Erklärung der Erscheinungen, sowie nach der Dringlichkeit dieser Erklärung veranstalten. Die logische Eintheilung wirkt um so schwächer darauf ein, weil es der Wissenschaft selbst noch gar sehr an logischer Präzision fehlt und sie erst kaum aus dem Zustande eines Aggregats von Erfahrungen herausgetreten ist.

Die erste Stufe beschränkt sich demnach auf die Erscheinungen, welche dem Schüler ohne absichtliches Suchen zur Anschauung kommen, und ohne künstlichen Apparat erklärt werden können. Man mag dabei die Rubriken der Wissenschaft beibehalten, damit die Schüler selbst merken, daß hier noch manche Lücken auszufüllen sind. Es sei das Kapitel von der Luft zu behandeln, so sind zuerst Versuche und Erweise für die Existenz derselben beizubringen. Der Wind beweis't, daß sie körperlich und beweglich, die Blauheit der Ferne, daß sie nicht völlig durchsichtig, der Versuch mit dem umgestürzten, ins Wasser getauchten Glase, daß sie elastisch und für ein bestimmtes Maaß von Kraft unnachgiebig ist, der ausgesaugte Fingerhut, welcher an den Lippen festsitzt, daß sie von außen drückt, wenn sie innerlich verdünnt ist, das Trocknen der Wäsche, daß sie Wasser als Dunst in sich aufnimmt, das Anschwellen einer am Ofen hängenden Blase, daß sie durch Wärme ausgedehnt wird, u. s. w. Das Barometer, die Luftpumpe, die Täucherchen — alles Dies bleibt noch weg, weil es außerhalb des ungekünstelten Anschauungskreises liegt. Mögen einige Eigenschaften der Luft unberührt bleiben, z. B. die ihres verschiedenen Druckes auf verschiedenen Höhen, Das schadet nicht das Mindeste; es sind Fundamente für die Weiterbildung gelegt, zuerst zwar isolirt, allein nur für das logische, nicht für das pädagogische Auge. Für die gewöhnliche Volksschule kann dieser Kursus um so mehr ausreichen, als er die Antwort auf alle Fragen enthält, welche die Natur selbst dem weniger gebildeten Geiste aufwirft. Zu wünschen wäre aber allerdings, daß besondere Schriften für diese Stufe die Fragen aussonderten, welche dem Volke und der ersten Jugend von unzweideutigem Interesse sind, und welche bisher noch allzu sehr in die gelehrte Einfassung versteckt

sind. Wir sehen täglich und wissen nicht zu erklären, wie es z. B. zugeht, daß das Holz mit der Zeit Risse bekommt, sich wirft, morsch wird, sich poliren läßt, im Wasser schwarz wird, daß die Dinte durch Streusand, Löschpapier oder Hauch aufgetrocknet wird, daß ein Tropfen hängen bleibt, abfließt, sich ausbreitet, daß das nämliche Wasser durchsichtig, undurchsichtig und trübe erscheint. Vollends die Witterungs-Verhältnisse, wie wenig sind sie aufgeklärt und wie wenig ist das Volk zur Beobachtung angeleitet. Gerade die sublimen Erklärungen, und die Zusammenfassung der Erscheinungen unter einen allgemeinen Gesichtspunkt hindern das Verständniß der einfachsten Thatsachen. Man erklärt das Erscheinen des Thaus z. B. und leitet die Kinder nicht an wahrzunehmen, unter welchen Umständen es thaut. Aus dem Buche lernen sie, daß dazu heiterer Himmel gehöre, aus dem Buche lernen sie, daß der jährliche Niederschlag in einer Gegend 2 Zoll betrage, aber beobachtet haben sie von allen Dem Nichts [1].

Die zweite Stufe ist die technische. Die künstlichen Versuche werden angestellt und erklärt, aber nicht ihren tieferen Gründen nach, sondern nur thatsächlich. Dieses Verfahren entspricht der Realschule, wie das vorige der Volksschule. Die Elektrisirmaschine, die Luftpumpe, der Magnet, die mechanischen Potenzen, das künstliche Auge, die magische Laterne, die Voltaische Säule und alles Aehnliche wird vorgeführt, auch das Wie erklärt, von dem Warum aber nur das Nothdürftige beigebracht. Daneben sollen die Schüler handhaben lernen, sollen die Salzsäure nicht verschütten, und das Gas nicht zur Unzeit explodiren lassen.

Die dritte Stufe ist die wissenschaftliche; es wird überall nach dem Grunde gefragt. Nicht blos das Gymnasium, sondern auch die vollständige Realschule, und diese noch mehr, soll sich zu dieser Stufe erheben, ohne darum aus ihrer mehr praktischen Sphäre herauszutreten. Jetzt ist Geometrie und Algebra vorhanden, jetzt kann das Gesetz des Falls, die Richmannische Regel, das Mariottische Gesetz erläutert werden. Exakte Versuche werden angestellt, die historische Behauptung, das Silber sei 10,5mal schwerer als das Wasser, muß bewiesen werden, so daß der Schüler es selbst sieht und sich von der Subtilität einer solchen Wägung überzeugt. Er muß aber auch rechnen im Dienste der Physik; er muß sich verlässigen, daß die Tiefe eines Schachts aus der

Differenz der Zeit des beginnenden Falls eines Körpers und der des Schalls bei dem Auffallen berechnet werden kann, daß es Mittel gibt, den Schwerpunkt, die Wurfweite, die Strahlenbrechung theoretisch wie praktisch zu finden. Kurz, wenn auch die vollständige Theorie der Berufsschule aufbewahrt bleibt, so muß doch von allen ihren Theilen ein solcher Vorschmack gegeben werden, daß der Lernende genau weiß, Was er noch weiter zu erwarten hat, und die Kraft in sich fühlt, vorkommenden Falls sich aus Büchern weiter zu belehren[2]. Am wenigsten scheint der chemische Theil der Physik geeignet, von einer größeren Schülerzahl, zumal wenn der Muthwille noch stark in ihnen treibt, ausführlich gelehrt zu werden. Die Experimente machen hier so sehr die Hauptsache aus, daß jede Erklärung ohne dieselben zum leeren Geschwätz und zum Sterben langweilig wird. Die Experimente aber sind zum Theile kostspielig, und gelingen nur bei gehöriger Ruhe und Geduld. Ueberdies entsteht aus den spielenden Versuchen leicht der Dünkel, nun die Naturkräfte beherrschen zu können, und daraus die industrielle Projekt-Macherei, welche schon so manchen Mann zu Grunde gerichtet hat. Deßhalb dürfte in die allgemeine Schule nur eine Auswahl der zuverlässigsten Experimente, welche die theoretischen Mittheilungen erläutern, gehören, das Uebrige der Chemie aber fakultativ zu lehren sein.

Soweit Technologie in Schulen für allgemeine Bildung gehört, schließt sich dieselbe am besten der Naturgeschichte und Naturlehre an. Was ist natürlicher, als daß man entweder bei der Beschreibung des Bleis als Naturkörpers, oder bei der Darlegung der verschiedenen chemischen Zustände des Bleis auch von der Verarbeitung desselben durch menschlichen Gewerbfleiß spricht, von dem Guß zu Fenster-Einfassungen, von dem Walzen zu Platten, von der Legirung des Zinns, von der Orydirung zu Bleiweiß u. s. w. Dieser anlehnende Unterricht in der Gewerbkunde genügt um so mehr, da ohne sehr genaue und vollständige Anschauung hier durchaus Nichts ausgerichtet werden kann. Das Bücher-Geschwätz über so komplizirte Anschauungen, wie die meisten technologischen sind, ist so unnütz als widerwärtig, ganz geeignet, den Beobachtungs-Sinn der Schüler abzustumpfen, statt zu schärfen. Als Vorbereitung auf eine demnächstige Anschauung, worauf die Aufmerksamkeit schon gerichtet ist, geht zur Noth noch eine solche Wort-Beschreibung an, aber als Ersatz der Anschauung ist sie reiner Zeit-Todt-

schlag. Man schicke lieber die Knaben zum Schlosser und Spengler, und lasse sie diesen zusehen, als daß man aus Poppe's Volksgewerblehre vorlies't.

Sollte man, Was sehr wohl angeht, in einer Schule die mathematische Geographie, wenigstens ihre nähere Begründung, an die Naturlehre anlehnen, so gelten in ihr dieselben Grundsätze, wie von der Physik selbst: zuerst die unmittelbar anschaulichen Erscheinungen, dann die technischen Veranstaltungen, diese Erscheinungen näher zu bringen, zu vervollständigen, zu veranschaulichen; endlich werden die Ursachen der Erscheinungen durch Beobachtung und Rechnung aufgesucht (Was, wie, warum). Doch bedenke man ja, Was man an Kinder oder an angehende Jünglinge überhaupt fordern kann, und Was unter den besonderen Umständen. Für die Volksschule, sei es auch eine gehobene, wird das Gebiet sehr eng ausfallen, wenn man nicht in Ueberladung gerathen will. Man überlasse dem Fortbildungs-Unterrichte Etwas, und hüte sich, aus Streben nach Gründlichkeit ungründlich, und aus Streben nach Vollständigkeit unvollständig zu unterrichten. Denn das Bäumchen, welchem man nicht Platz und Zeit zum Wurzeln verschaffen kann, hätte man besser nicht gepflanzt. Kennt der Knabe soviel Sterne, um sich am Himmel orientiren zu können, so ist ihm Das mehr nütze, als wenn ihm der ganze Thierkreis vorgezeichnet wird, und beobachtet er an zwei aufeinander folgenden Abenden den Mondaufgang selbst, so ist Das vorzüglicher, als wenn ihm diktirt wird, der synodische Monat habe 29 Tage, 12 Stunden, 44 Minuten und 3 Sekunden. — Was die Lehrform bei der Naturlehre anlangt, so darf sie weniger als irgendwo eine akroamatische sein. Der Stoff verträgt es wegen seiner komplizirten Anschaulichkeit am allerwenigsten. Vielmehr muß, so oft die Anschauung unterbrochen werden kann, die katechetische Form angewandt werden, und wo der Lehrer zur vortragenden Mittheilung gezwungen ist, Dies nur so lange dauern, bis ein gewisser Grad von Verständniß erfolgt ist, worauf sogleich wieder Fragen über das Gesehene und Gehörte erfolgen. Dadurch wird auch am ersten verhindert, daß der Unterricht nicht den Charakter der gaffenden Unterhaltung annimmt, so daß der Lehrer im geringsten Falle als Taschenspieler und Gaukler dasteht. Allzu künstliche Experimente gehören überhaupt nicht in die Schule; sie setzen den Lehrer leicht der Gefahr aus, daß seine

Ankündigungen kein Resultat haben, und den Schülern darum das Ganze lächerlich vorkommt. Wie manchem Professor mißlang sein elektrisches Feuerwerk, so daß die Studenten mit Lachen nach Hause zogen, wie viel mehr soll der Elementarlehrer Vorsicht anwenden. Ebenso wenig gebe der Lehrer Hypothesen für ausgemachte Wahrheit. Der vorzüglichste Nutzen der Beschäftigung mit der Natur, die Schärfung des Beobachtungs-Sinnes, geht gerade dadurch verloren. Lieber beschränke er sich auf die Erklärung des Allernächsten, welche freilich darum nicht immer die leichteste ist. Dies gilt besonders von der Witterungskunde, wo es meist rathsamer ist, sich auf Thatsachen als auf Erklärungen einzulassen. Allein es ist schon Etwas, wenn der Schüler durch Beobachtungen überwiesen wird, daß das Wetter sich nicht prophezeien lasse. In höheren Unterrichts-Anstalten sollten regelmäßige Beobachtungen des Barometers und Hygrometers nicht fehlen. Das ist Vorbereitung auf das Leben und schafft Selbstthätigkeit. Man lasse die Geschwindigkeit eines Flusses, die Kraft des Windes wirklich messen, die Höhe des Schnees; die Dicke des Eises und alles Aehnliche werde nicht auf guten Glauben angenommen, sondern nach eigner Messung, mindestens Schätzung. Nicht gerade vor der ganzen Schule muß dergleichen abgemacht werden, sondern einzele Schüler vollführen den Auftrag des Lehrers, welcher eben darum sehr bestimmt ertheilt sein muß. Aus verwandten Gründen wird, wo nicht eine Sonnenuhr, doch wenigstens ein Meridian an jeder Schulstube anzubringen sein.

[1] Die Volksschule wird sich im Wesentlichen mit dieser Stufe begnügen müssen, doch kann Manches aus der folgenden ergänzend hinzutreten. Es ist dabei hauptsächlich auf das im Leben Brauchbare zu achten. Das Thermometer, weniger nothwendig schon das Barometer, der Magnet, unwesentlicher schon die Magnetnadel, die Entstehung und Fortpflanzung des Feuers, die Erzeugung der giftigen Dryde, der brennbaren und Stickluft, kurz, Alles, was wahrscheinlich den Sinnen begegnen wird, und zum Nutzen oder Schaden wirken kann. Schriften für diese Stufe sind: Thieme, Warum und Weil. Leipzig, 1838 (54 kr.). Melos, Naturlehre für Bürger- und Volksschulen. 6. Aufl. Leipzig, 1843, bearbeitet von August. Türk v., Die Erscheinungen in der Natur. Essen, 1818 (2 fl. 42 kr.). Wagner, Methodisches Handbuch zu der Naturlehre für Volksschulen. Essen, 1837 (54 kr.). Helmuth, Volksnaturlehre. 2. Aufl. bearbeitet v. Fischer. Braunschweig, 1839 (1 fl. 21 kr.). Poppe, Volks-Naturlehre. 2 Theile.

Tübingen, 1837 (6 fl.). Vieth, Anfangsgründe der Naturlehre. 6. Aufl. bearbeitet von Götz, mit eingedruckten Holzschnitten. Leipzig, 1845 (1 fl. 48 kr.), bietet das Material, aber nicht die Methode. Raab, Die Naturlehre als Hinleitung zur religiösen Naturbetrachtung. 3. Aufl. Gotha, 1845 (45 kr.), recht populär.

[2] Lehrbücher für diese Stufe gehören auch in die Hand des Schülers, die empfehlenswerthesten sind: Friedleben, Populäre Experimental-Physik. 2. Aufl. Frankfurt, 1840. Baumgärtner, Die Naturlehre nach ihrem gegenwärtigen Zustande mit Rücksicht auf mathematische Begründung. 8. Aufl. Wien, 1845 (6 fl.). Brettner, Leitfaden für den Unterricht in der Physik auf Gymnasien ꝛc. 6. Aufl. Breslau, 1844 (1 fl. 21 kr.). Fischer, Lehrbuch der mechanischen Naturlehre, neu bearbeitet von August. 2 Thle. 4. Aufl. Berlin, 1837 (9 fl.). Auch ein Auszug für Schulen. Berlin, 1829 (1 fl. 36 kr.). Katzfey, Naturlehre für höhere Lehranstalten. 1. Bändch.: Experimentalphysik. Köln, 1836 (45 kr.). Birnbaum, Die Begründung der ersten Kenntnisse in der Physiik. Braunschweig, 1841 (1 fl. 21 kr.). Dellmann, Der kleine Physiker für Schule und Haus. 1. Bdchen.: die wägbaren Stoffe. Mörs, 1840 (54 kr.). Die beiden letzten Schriften sind der Form nach populär, dem Inhalt nach jedoch für die Volksschule zu weit greifend. Eisenlohr, Elementarphysik für Gymn. u. höhere Bürgerschulen. Karlsruhe, 1846 (2 fl.), Auszug aus dessen Lehrbuch der Physik. Gute Auswahl und Berücksichtigung des Neuesten. Schneider, Experimentalphysik. Dresden, 1842. (3 fl. 36 kr.), schließt sich an das Leben an. Mumke, Die ersten Elemente der gesammten Naturlehre für höhere Schulen, 4. Aufl. Heidelberg, 1842 (1 fl. 30 kr.). Heine, Leitfaden für den Unterricht in der Naturlehre 1. Kursus. Hildburghausen, 1844 (18 kr.), auf Seminarien berechnet, darum auch ein zugehöriges Schriftchen: Winke über den Unterricht in der Naturlehre. Helmert, Kleine Naturlehre. Dresden, 1843 (30 kr.), für Schüler gehobener Stadtschulen bestimmt. Nagel, Lehrb. der Naturlehre für Real- und Gymnasialanstalten, 1. Abth. Allgemeine Naturlehre. Ulm, 1843 (1 fl. 30 kr.).

§. 21. Die Geschichte.

Nächst der Religion ist kaum ein anderer Lehrgegenstand wegen seiner bildenden Kraft so sehr gerühmt worden, als die Geschichte. Und doch hat man diese gehoffte Frucht so selten wahrgenommen. Die Geschichte hat Völker fast niemals, Einzele selten über ihr Bestes belehrt. Unter den Jünglingen sind gar häufig diejenigen, die sich durch historisches Wissen hervorthun, die schlaffen, passiven Charaktere, Gedächtniß-

Menschen, welche sich Thaten erzählen lassen, statt nach eignen zu streben. Bei näherer Betrachtung kann jedoch dies scheinbar ungünstige Resultat nicht der Wissenschaft zur Last gelegt werden, sondern lediglich ihrer unterrichtlichen Behandlung. Die Geschichts-Forschung ist die Prüferin der Wahrheit, allein der Schulunterricht in der Geschichte ist ja keine Forschung, sondern ein Hinnehmen auf Autorität. Der Lehrer selbst hat Alles aus der nicht dritten, sondern oft zehnten Hand, wie viel mehr die lernende Jugend. Und wäre es auch anders, wie sollte sie befähigt sein, über historische Streitfragen zu entscheiden, sie, von welcher man sonst verlangt, zu glauben, Was ihr von glaubwürdigen Personen erzählt wird. Die Geschichte soll aber auch durch Beispiel belehren. Aber Wessen Beispiel ist es? Könige, Feldherrn oder gar Staaten, während die Kinder weder von Königen, noch von Krieg, noch von Staat eine rechte Vorstellung haben, und selbst Jünglinge dergleichen Verhältnisse viel zu fremd ansehen, als daß sie sich von ihnen hingerissen fühlen könnten; zumal wenn, wie gemeiniglich, nur dürftige Umrisse und Punktirungen gegeben sind, statt lebensfrischer Bilder. Das ist der große Vorzug der alten Geschichte in den Gymnasien, daß sie nicht allein aus Kompendien, sondern auch aus ausführlichen Schriften der Zeitgenossen erlernt wird. Nicht, weil sie Quellen sind, sondern weil sie ausführlich und frisch schildern, interessiren Herodot und Livius mehr als Eutrop. Eine Geschichte in Andeutungen kann für Männer noch einige Bedeutung haben, für die Jugend hat sie gar keine. Diese will ausgemahlte Bilder, ganze Menschen mit ihren Eigenthümlichkeiten, Fehlern und Tugenden, handelnde, nicht blos figurirende Personen. Darum ist auch die biblische Geschichte, ganz abgesehen von ihrem religiösen Inhalte, eine weit gedeihlichere Nahrung als die gewöhnliche Profan-Geschichte, welche als 6000jährige Universal-Chronik nicht leicht Mehr liefern kann, als eine unabsehbare Reihe von Namen und Zahlen. Soll es anders sein, so muß eine Auswahl getroffen werden, der Wald muß gelichtet werden, damit statt des Gestrüpps Bäume hervortreten, und zwar desto wenigere, aber hervorragendere, je jünger der Lernende ist, oder je weniger Zeit auf den Unterricht verwandt werden kann. In neuerer Zeit sind die Pädagogen bereits vielfältig zu einer ergiebigeren Methode übergetreten, und suchen nicht sowohl den Erfolg in vielem, als in anschaulichem und den Schüler ergreifendem histori-

schen Wissen. Das Uebrige läßt sich vorkommenden Falls in einem Konversations=Lexikon nachschlagen, oder aber aus den weitschichtigen Quellen=Schriften zusammenstudiren. Auch von dem vaterländischen Furore ist man einigermaßen zurückgekommen. Es ist allerdings recht schön, wenn man vorzugsweise weiß, Was auf vaterländischem Boden und durch die Vorfahren ausgeführt worden ist, allein wir Deutsche alle haben einmal ein engeres und ein weiteres Vaterland. Wird das erstere zum Hauptgegenstand des Geschichts=Unterrichtes gemacht, so fehlt es oft an ergiebigem Stoff, es wird eine Misère von Regenten=Wechseln und Gebiets=Veränderungen für Menschen=Geschichte gegeben, und eine aufrichtige, wahrhafte Darstellung des Geschehenen wird aus Pietäts=Rücksichten oft unmöglich. Wird dagegen Deutschland als Ganzes betrachtet, so ist die Geschichte des Mittelalters nicht ganz, und die der neueren Zeit gar nicht geeignet, recht einfache und unverzerrte Bilder für die Jugend zu liefern. Die Atmosphäre des Hofs verdüstert den Charakter der Fürsten, das heilige römische Reich ist so vielgliedrig, daß man vor Füßen und Armen das Haupt nicht sieht. Dazu ist die Geschichte Deutschlands oft so unerfreulich, daß der gewissenhafte Lehrer seine Schüler mit einem Ingrimm gegen die Dränger und Zersplitterer seines Vaterlandes erfüllen müßte, Was pädagogisch doch abermals nicht gebilligt werden könnte. Wer auf formale Bildung durch den Geschichts=Unterricht ausgeht, der wird deßhalb wohl einen etwas höheren Standpunkt nehmen müssen, von welchem er das Hervorragende aller Zeiten und Völker herausfinden kann. Wenn schon bei der Erlernung fremder Sprachen das Herausdenken aus sich selbst, aus seinen Alltags=Vorstellungen, und die Nöthigung, in fremde Vorstellungsreihen einzugehen, als der Hauptgewinn betrachtet wurde, so ist Dies fast noch mehr, was der Geschichte einen erhebenden Einfluß auf das Gemüth der Jugend verschafft. Das Außerordentliche, was im Leben entweder gar nicht oder höchst selten begegnet, ist hier aus allen Zeiten und Regionen zusammengestellt, und zwar nicht mit den verführerischen, aber wegen der mangelnden Wahrheit unnachhaltigen Farben des Romans, sondern nach den ernsten Zeugnissen gewissenhafter Forschung. Dadurch wird eine dauernde Sehnsucht nach einer Veredlung der Menschheit, eine Abneigung gegen die Gemeinheit und Flachheit des blos sinnlichen Lebens in die empfänglichen Herzen gepflanzt. Deßhalb soll die Geschichte

auf keiner Unterrichtsstufe mangeln. Es ergibt sich aber auch hieraus, daß nicht die neuere Geschichte die vorzüglichere Bildnerin der Jugend ist, sondern die alte und mittlere. Was wir alltäglich in den Zeitungen lesen, Was die Jämmerlichkeit des Privatlebens blos an den Hof und die Landtage verpflanzt, das kann der Jugend keine Nahrung für ideales Streben geben, sondern das Abenteuerliche der kontrastirenden Jahrhunderte, die Königssöhne als Hirten, als Jäger, als Pilger u. s. w. Der Unterricht in der Geschichte muß wie jeder andere durch einen Anschauungs-Kursus eingeleitet werden, der Schüler muß erst Elemente besitzen, ehe zu deren Verbindung geschritten werden kann; diese Elemente sind aber Erzählungen einzeler Thatsachen, gleichviel, ob mit wirklich historischer Unterlage, oder mit traditioneller und poetischer. In der ersten Jugend wird dem Menschen Alles zur subjektiven Wahrheit, was nicht ganz gegen seine spärlichen Erfahrungen verstößt, und der Erzieher muß diese Periode benutzen, um dem Kinde solche Thatsachen mitzutheilen, welche entweder wegen ihres poetischen Werthes oder ihrer traditionellen Ehrwürdigkeit oder endlich geradezu wegen ihrer Abstammung aus göttlicher Offenbarung vor späterer Kritik sicher gestellt werden sollen. Das Herz muß die Personen liebgewonnen haben, ehe der Verstand ihre Existenz oder ihre Handlungen bezweifeln kann. Später erfolgt Ausscheidung. Schon dadurch, daß die biblische Geschichte in anderen Stunden behandelt, weiter aber dadurch, daß sich bei jeder Gelegenheit in den wichtigsten Angelegenheiten darauf bezogen wird, erhält sie die unverbrüchliche Autorität, welche ihr vor den übrigen Thatsachen gebührt. Die ersten Erzählungen aus dem weltlichen Geschichts-Gebiete können zwar an den Anschauungs-Unterricht oder das Lesen angelehnt werden, aber auch selbständig mitgetheilt werden. Jedenfalls aber müssen dem Lehrer alle diese Mittheilungen gegenwärtig bleiben, die er gewissermaßen zu einem Kranze für die Kinder gewunden hat, damit er fortwährend darauf zurückkommen und demnächst weiter bauen kann [1]. Um deutlicher zu zeigen, welche Gattung von Erzählungen hier gemeint ist, sollen die Titel einiger von allgemeinstem Interesse angegeben werden. A. Aus der alten Geschichte, Mythologisches und Sagenhaftes: Herkules, seine zwölf Thaten; Theseus und der Minotaurus, Odysseus, Achill, Antigone, Midas, Kadmus, Kodrus, Simonides, Milo von Kroton, Solon und Krösus, Damon und Pinthias, die Kraniche des

Ibykus, Arion u. s. w. Aus der Urzeit der Römer: Romulus und Remus, der Raub der Sabinerinnen, die Horatier und Curiatier, Mucius Scävola; Brutus, Coriolan, die Gänse auf dem Capitol; Camillus u. s. w. B. Aus der mittleren Geschichte: der gehörnte Siegfried, Chriemhildens Rache, Attila, Pabst Leo der Große, Bonifacius an der Donnerseiche; Pipin der Kurze in dem Löwenkampf, Karl der Große und Roland, Wittekind; Eginhard und Emma; Karl der Große in der Schule; Alfred der Große als Harfner; die Schlacht bei Merseburg; Peter von Amiens u. s. w. C. Aus der neueren Geschichte: Anekdoten und Charakterzüge, jedoch solche, wo es nicht auf eine Pointe hinausläuft, z. B. Luther in Worms, auf der Wartburg, Kaiser Max auf der Martinswand, Karl V. in Wittenberg, die Bartholomäusnacht, Heinrich IV. und Sully; der Aufstand der Protestanten in Böhmen; die Eroberung von Magdeburg; Gustav Adolph in München; die Schlacht bei Lützen, die Schlacht bei Nördlingen, Wallensteins Tod; die Türken vor Wien, die Franzosen in der Pfalz, der große Kurfürst bei Fehrbellin, Prinz Eugen vor Belgrad ꝛc. Kurz, es sind historische Bilder in Rahmen, wozu es eine sehr erfreuliche Zugabe ist, wenn wirkliche Abbildungen hinzutreten [2].

Unterdessen ist die biblische Geschichte in dem Religions-Unterrichte beendigt worden, und es bedarf für das völlige Verständniß der Bibel historischer Ergänzungen, woran sich zugleich die Hauptzüge der Religionsgeschichte reihen. Die Geschichte des jüdischen Volks wird also ausführlich und mit allen Angränzungen zu behandeln sein. Nicht blos von Kanaan, sondern auch von Aegypten, dem Lande der Dienstbarkeit der Juden, wird ein anschauliches Bild entworfen, seine Pharaonen mit ihren Bauwerken müssen vor der Seele des Kindes stehen. So auf der andern Seite die schifffahrenden Phönizier, die sterndeutenden Chaldäer, die weichlichen Babylonier und Perser. Alexander der Große, die Syrer, die Römer kommen mit den Juden in Verbindung. Einfluß der römischen Weltherrschaft auf die Ausbreitung und Ausbildung des Christenthums. Die Bekehrungen in dem Mittelalter, die Bedrängniß der Christen durch die Muhamedaner, die Uebermacht der Päbste, die Spaltung der Kirche bis auf die neueste Zeit gibt einen höchst bildenden Stoff, welcher, richtig behandelt, alles für die Volksschule Wissenswerthe in sich einschließt, für die höheren Schulen aber die zweite Stufe ausmacht.

Die Lehrform bleibt veranschaulichend, mahlend, doch können die Begebenheiten gruppenweise zusammengestellt und die Biographieen der vorkommenden Personen vollständig gegeben werden. Statt nach Jahrzahlen ordnet man Alles lieber nach Jahrhunderten. Man besorge nicht, daß dies Feld ein zu schmales für die Volksschule werde; es läßt sich ja nach Bedürfniß erweitern; denn an den rothen Faden der biblischen und Religions-Geschichte reihen sich gerade die einflußreichsten und belehrendsten Begebenheiten auf dem ganzen Erdboden, und sie werden sich weit tiefer einprägen, wenn sie an die wohlbekannten, oft wiederholten und noch öfter zu wiederholenden biblischen Thatsachen sich anlehnen, als wenn sie isolirt in die Vorstellung des Kindes eintreten. Für die höheren Schulen ist es aber auch kein Verlust, nach einer bestimmten Richtung hin den Anschauungs-Kursus erweitert zu haben. Man verirrt sich so leicht in dem ungeheuren Gebiete der Geschichte, wenn man es nicht in Provinzen theilt [3]. Indessen wird sich dieser Kursus aus konfessionellen Rücksichten nicht allenthalben in der angegebenen Weise ausführen lassen. Man wird vielleicht alles die Religions- und Kirchengeschichte Berührende lieber als Zweig des Religions-Unterrichtes betrachten und dem konfessionellen Lehrer zuweisen. Für diesen Fall sondere man sich aus dem allzu reichen Material der dritten Stufe das Leichteste und Interessanteste heraus und bilde sich Gruppen daraus, welche einen größeren Zeitraum als Repräsentanten charakterisiren, namentlich wähle man solche Entwicklungen, woraus noch jetzt bestehende Zustände hervorgegangen sind, also die Gründung der jetzigen Staaten, Entdeckungen und Erfindungen. Zugleich können hier mit Nutzen ausführliche Schilderungen von Einzelheiten eingewebt werden, welche eigentlich in den Anschauungs-Unterricht gehören, aber doch auf der vorigen Stufe noch zu komplizirt waren, z. B. eine Seeschlacht, eine Belagerung, bei den Erfindungen die jetzige Bereitung u. s. w., wie Dies unter Andern Bredow in seiner Geschichte sehr glücklich gethan hat. Die folgende Stufe kann dann um so leichter anknüpfen und vervollständigen.

Jetzt steht der Schüler an der dritten Stufe. Aus den Biographieen und Gruppen werden nun Völker und Zeitalter, deren Repräsentanten jene Helden sind. Nicht alle Völker, von welchen irgend Nachrichten übrig sind, sondern diejenigen, auf deren Kultur sich unsere heu-

tige Kultur gründet, welche uns eine geistige Erbschaft hinterlassen haben, werden einer näheren Betrachtung unterworfen. Die Hebräer sind das bereits bekannteste Volk, seine Geschichte wird nun übersichtlich dargestellt, und die Begebenheiten mit Jahrzahlen versehen (nicht umgekehrt, wo man die Jahrzahlen mit Begebenheiten versieht). Aehnlich verfährt man mit den Nachbarvölkern, den Aegyptern, Assyrern, Babyloniern, Medern, Phöniziern, indem man die wichtigsten und hinreichend konstatirten ihrer Schicksale erzählt bis zur Zeit der Perser. Mit diesen öffnet sich ein anderes Feld, die Geschichte der Griechen. Sie tritt in den Vordergrund, die morgenländischen Völker werden nur noch als Hintergrund für das Bild des Hauptvolkes der Hellenen benutzt. Jetzt werden ihre Sagen alle an ihrer Stelle erzählt, ihre Sitten geschildert, ihre Großthaten ausgemahlt, doch nicht in viele Namen und Orte zersplittert, sondern immer um einen Mittelpunkt des Ortes und der Person gedrängt. Mit Alexanders des Großen Tode ist die griechische Herrlichkeit vorüber, der Blick wendet sich zu den Römern. Ihnen folgt der Geschichts-Erzähler in großen Umrissen, nicht Krieg für Krieg, Konsul für Konsul, sondern mit Ueberspringung alles verhältnißmäßig Unbedeutenden auf großartige Begebenheiten zueilend, sie ausführlich schildernd, ihnen Jahrzahlen zugesellend. Auch vergesse man an keiner Stelle, sich der vorigen Stufe anzuschließen. Pompejus in Jerusalem, Antonius in Aegypten, Augustus als Schützer des Herodes, Nero als erster Christen-Verfolger, — so laufen die Anhaltspunkte fort bis auf Konstantin den Großen und weiter. Von diesem Kaiser an werden indessen die deutschen Völker in ihrer großen Bewegung Hauptgegenstand der geschichtlichen Betrachtung. Was kümmern uns die erbämlichen Imperatoren! Deutschland ist es, woraus erst Hermann, dann Alarich und Theodorich erstehen, und selbst Attila ist ein interessanterer Anblick, als seine römischen Gegner. Den Zwischenraum zwischen der Völkerwanderung und Karl dem Großen füllen die Araber. In ihnen ist mehr Kraft und geistige Elastizität, als in den meisten ihrer Feinde. Von ihnen springt das Interesse zu den Franken über, ihr Martell, ihr Pipin und der große Karl, zusammt dem Glaubenshelden Bonifacius, fesseln wohl die Aufmerksamkeit der Jugend, wenn man die Feldzüge nach Sachsen nicht nach Jahrzahlen aufzählt, und nicht den dem Kloster anheim gefallenen Karlmann als gleich wichtig neben seinen großen Bruder stellt.

In dieser Weise schreitet die Geschichte bis auf die Gegenwart fort, immer nur nach gewissen Licht- und Höhenpunkten zustrebend. In jeder Zeit ist nur Eins Hauptsache, alles Uebrige steht im Hintergrunde. Freilich je näher man der modernen Pentarchie kommt, desto schwieriger wird diese Gruppirung; die Staaten sind zu ausgebildet, haben zuviel Berührungs-Punkte, als daß man über dem einen den anderen übersehen könnte. Allein die neuere Geschichte gewährt überhaupt nicht den formalen Nutzen, wie die der entfernteren Zeiten; sie ist zu bürgerlich wahr, um das Gemüth zu erbauen. Doch wird Dies gelingen, wenn man sich mehr von den Höfen zu den Werkstätten der Erfindung hinwendet. Da fehlt es nicht an anregendem Stoffe, und irgendwo in Europa oder in der Welt gibt es doch ziemlich in allen Perioden etwas Großes. Die Entdeckung von Amerika, die Umgestaltung Deutschlands durch die Reformation, die Erhebung Hollands, die Schifffahrt Englands, Kepler, Galilei, Newton, Heinrichs IV. Bürgerfreundlichkeit, Ludwigs XIV. hohle Größe, der Jammer Deutschlands im dreißigjährigen Kriege, seine Tröstung durch den großen Kurfürsten von Brandenburg und ähnliche Regenten, Ende der Hexenprozesse, Erhebung der deutschen Sprache auf den Katheder, Peters des Großen gewaltsame Aufklärung, Karls XII. Abenteuerlichkeit, Oestreichs Türkenkriege, Englands Kolonien, Verbreitung der auswärtigen Bedürfnisse und Moden; Friedrich Wilhelms I. Soldatenthum; Friedrich II. und Maria Theresia als Vorbereiter der neueren Zeit; deutsche Literatur, Entdeckung des fünften Welttheils, nordamerikanische Freistaaten, französische Revolution, Ueberfluthung des ganzen übrigen Europa, Englands Seeherrschaft, Napoleon, Deutschlands Umgestaltung, allmähliche Läuterung und Erhebung, Frieden; Benutzung desselben, Dampfkraft, Straßenbau, Verkehr; Kampf des Alten mit dem Neuen, Aufhebung der Sklaverei, Ablösung der Leibeigenschaft, Milderung der Strafgesetze: mit einem Worte die Kulturgeschichte gibt die Hauptgesichtspunkte, die Staaten und Regenten-Geschichte nur den secundären. Man besorge nicht, daß Dies Knaben von vierzehn bis sechszehn Jahren zu hoch liege. Gerade umgekehrt: die Politik, das ränkevolle Streiten um Besitz und Würde, welches bisher in erster Linie figurirte, ist es, Was den jungen Leuten wenig begreiflich und noch weniger ansprechend erschien [4].

Als vierte Stufe bezeichnen wir den ausführlichen Unterricht in der

vaterländischen Geschichte. Das Vaterland hat durch die bisherigen Mittheilungen seine Stellung in dem Bilde der Menschheit erhalten, es ist nicht unerwähnt geblieben bei der Gruppirung der Völker und Zeitalter; da es uns aber weit näher interessirt als die erstorbenen oder fern von uns lebenden Völker, da wir auch nur auf die Geschichte eines oder weniger Völker genau einzugehen im Stande sind, so wählen wir das deutsche Vaterland mit etwas ausführlicher Berücksichtigung des besonderen, und benutzen diese Darstellung zur Erregung patriotischer Vorliebe für diese Heimath. Dies ist jedoch nur möglich, wenn wir bei den großen und erhebenden Begebenheiten lange genug verweilen, um die niederschlagenden und abstoßenden in den Hintergrund treten zu lassen. Denn eine Verdrehung der Wahrheit wäre des Unterrichts überhaupt unwürdig, des geschichtlichen also ganz besonders. Deßhalb sind Schriften, welche die Jahre der Schmach Deutschlands sowohl während des dreißigjährigen, als auch während des französischen Revolutionskrieges verhüllen wollen oder gar Niederlagen als Siege darstellen, eben so verwerflich, als die, welche Haß gegen andere Nationen oder Konfessionen predigen. Wahrhaftigkeit und Gerechtigkeit seien die ersten Tugenden des Geschichtslehrers. Auch Das kann pädagogisch nicht gebilligt werden, wenn es sich auch vielleicht politisch rechtfertigen ließe, wenn ein exklusives Preußenthum oder Sachsenthum u. s. w. auf jedem Schritte der Geschichte durchleuchtet. Erst sollte doch einmal Einigkeit und Einheit in den Büchern sein, ehe man dieselben im Leben verlangen kann. Man muß auch endlich einmal vergessen können, Was sich nicht ändern läßt, und Was immer wieder angeregt, es nicht zur Heilung der deutschen Wunden kommen läßt. Besonders verletzend ist der renommirende Ton mancher Schriftsteller der größeren deutschen Staaten.

Die nun folgende fünfte Stufe kennt bereits Individuen und Völker, sie besitzt reiche Elemente zur Kombination und Abstraktion, die Geschichte kann jetzt eine Darstellung der Entwicklung der Menschheit, eine Nachweisung der Erziehung durch die göttliche Vorsehung werden. Nicht flache, schwankende Reflexionen über die Geschichte sollen den Inhalt des Unterrichts ausmachen, sondern gesinnungsvolle Darstellungen des Zusammenhanges der Begebenheiten. Und damit dieser Zusammenhang klar wird, so darf nun die kleine Ursache neben der

großen nicht ausbleiben, und die Einwirkung der Literatur auf die Gestaltungen des Völkerlebens darf ebenso wenig übersehen werden, als die Zertrümmerung oder Gründung mächtiger Reiche. — In gewissem Maaße ist nun Vollständigkeit erforderlich, aber doch nur in gewissem Maaße, denn absolute ist unmöglich, und die Gränzen der Schulzeit setzen auch der relativen Schranken. Zwar dürfte in den letzten Jahren des Gymnasiums wohl etwas Mehr als die üblichen zwei Stunden wöchentlich in Anspruch für den historischen Unterricht begehrt werden, zumal da statt der gewöhnlichen Absonderung der Alterthumskunde, der alten Geographie, der Mythologie, oder Was sonst der Art noch selbständig erscheint, Dies am richtigsten in die Geschichte aufgenommen wird, wo Jedes sein richtiges Maaß und seine richtige Stelle erhält. Durch Separirung solcher Unterrichtsstoffe wird fast nothwendig eine übertriebene Spezialität und Abgeschlossenheit, welche obendrein gar oft des Abschlusses entbehrt, erzeugt. Gleich der Religion muß die Geschichte ein Ganzes sein, so vieler Eintheilungen auch der Stoff fähig und bedürftig ist. Uebrigens erhält kaum irgend ein anderer Unterricht soviel Zufluß aus indirekten Quellen, als der in der Geschichte. Die Schriftsteller in fremden Sprachen, deren Lektüre am empfehlenswerthesten ist, sind großentheils historische, sie liefern Ausführungen des Angedeuteten und Ergänzungen des Lückenhaften, jedenfalls aber Wiederholungen. Und es könnte oft ohne Gefährdung des sprachlichen Hauptzwecks für diesen Nebenzweck noch Mehr geschehen. Auch darf nicht übersehen werden, daß der Lehrer der Geschichte am allerersten Etwas von dem Privatfleiße seiner Schüler zu erwarten hat. Geschichte, selbst mäßig geschickt vorgetragen oder geschrieben, zieht an, und den Lehrer, welcher hier nicht zu interessiren versteht, trifft der härteste Vorwurf. Auch ist das historische Wissen ohne fremde Hülfe am ersten aus Büchern zu schöpfen [5].

Was den Vortrag betrifft, so kann derselbe weder die katechetische, noch die heuristische Form annehmen, es sei denn etwa in einer Vergleichung oder sittlichen Herleitung. Dafür hat die akroamatische Form mit der examinirenden so abzuwechseln, daß die Schüler niemals in Passivität zu versinken vermögen. Von dem Diktiren sollte in unserem Zeitalter eigentlich nicht mehr die Rede sein, da es nur bestimmt sein konnte, noch fehlende Bücher durch Abschriften zu ersetzen. Die Bücher

sind aber jedenfalls jetzt vorhanden, und es kommt nur darauf an, sie zu kennen und zu wählen. Der Preis kann nicht abhalten, da Schreibpapier ebenfalls Geld kostet, und die verlorene Zeit und die vergeudete Kraft noch weit kostbarer ist. Auf den ersten Stufen, also namentlich in der Volksschule, bedarf es weder eines gedruckten noch eines geschriebenen Leitfadens, wenn nicht etwa das Lesebuch an die Stelle desselben träte. Es ist ja nicht Viel an Namen und Zahlen, was dem Gedächtniß anvertraut werden soll, die Thatsachen sind der Kern, und die behalten sich ungeschrieben. Selbst auf den höheren Stufen ist mit den synchronistischen Gerippen nicht viel ausgerichtet, wenn man sie nicht etwa benutzt wie die Landkarten, worauf die meisten Namen nur für einen etwa vorkommenden Fall verzeichnet sind, keineswegs aber für die Schule. Für diesen Zweck scheint jedoch ein historisches Lexikon brauchbarer zu sein. Jedes Lehrbuch der Geschichte muß in gewissem Grade auch Lesebuch der Geschichte sein, denn die Geschichte hört auf, Geschichte zu sein, wenn nicht das wirklich Geschehene ihren Inhalt ausmacht, sondern blos das chronologische oder geographische oder biographische Pünktchen, welches die Mnemonik erdacht hat. Unter allen Umständen müssen die Schüler wiedererzählen, Was ihnen erzählt worden ist, nicht aber geschichtliche Aufsätze liefern, welche dem Gewissenhaften unsägliche Mühe verursachen, dem Ungewissenhaften nur eine Abschrift aus einem zu Gebote stehenden Buche kosten. Ein anderer Mißbrauch ist zu rügen, den erst die Bequemlichkeit vieler Lehrer zum Mißbrauche gemacht hat — das vorlesen-Lassen ganzer Kapitel aus größeren historischen Werken. So nützlich Dies sein kann, wenn das Buch erstens für die Stufe, worauf die Schüler stehen, genau paßt, wenn zweitens der Lehrer die vorzulesende Geschichte selbst ausführlich weiß, und durch eingestreute Fragen von seiner Kenntniß Beweise und den Schülern Anregung zur steten Aufmerksamkeit gibt, so verderblich ist dies Ruhekissen schulmeisterlicher Faulheit, wenn alles Dies unterbleibt und nur Gedächtniß und Stimme geschont werden sollen. Schul-Visitatoren sollten diesem Mißbrauche nachspüren. Andere Lehrer gefallen sich in unterhaltenden Anekdoten und Witzen, und scheinen den Ernst der Geschichte in deren Darstellung ganz zu vergessen. Wieder andere bleiben in gelehrten Exkursen und Kleinigkeiten stecken, welche weder etwas Bildendes für die Schüler haben, noch auch für die Konversation der-

einst von Werth sein können. Zu den Mitteln der Veranschaulichung gehören auch geographische Vorkenntnisse und Ergänzungen. Nicht als sollte Geschichte und Geographie, Vergangenheit und Gegenwart unter einander gemengt werden; aber der Lernende muß den Boden der Begebenheiten kennen, wenn sie ihm klar vor Augen treten und in seinem Gedächtniß haften sollen. Darum muß denn auch die alte und mittlere Geographie am geeigneten Orte geradezu in den geschichtlichen Vortrag eingeschaltet werden, doch aber nicht weitläuftiger als er für diesen Zweck nothwendig ist. Zuviele Notizen ermüden und werden bald vergessen, vollends, wenn dieselben abgerissen von der neueren Geographie gegeben werden. Gerade durch die Anknüpfung der Vergangenheit an die Gegenwart erhält dieselbe erst recht Halt und Bedeutung. Wer die Geschichte außer Beziehung zu unserem jetzigen Leben stellt, raubt ihr den sittlichen Einfluß, um dessen willen sie doch eigentlich in die Schulen eingeführt ist. Dadurch daß man nicht umfassende geographische Vorträge den geschichtlichen vorausschickt, sondern in kurzen Bildern das Nöthige einschiebt, erhöht man überhaupt die Mannigfaltigkeit der Darstellung und gewährt schickliche Ruhepunkte für Aufmerksamkeit und Gedächtniß [6]). Das chronologische Fachwerk, obgleich unentbehrlich, reicht für sich allein nicht hin, dem geschichtlichen Unterricht die nöthigen Haltpunkte zu geben. Für das Ordnen der Begebenheiten in die Zeitfolge, als äußerliche Erscheinung der Kausal-Folge, werden immer die Jahrzahlen ihren Werth behalten, und zwar müssen die Hauptzahlen unerschütterlich fest eingeprägt sein, allein wichtiger ist doch das sachliche Kombiniren, die Vergesellschaftung der Persönlichkeit der Zeitgenossen. Weiß der Lehrer hier die Mittel-Ideen richtig anzugeben, dann behält sich Alles leicht. Ein Beispiel wird Dies erläutern: Für Cyrus hat man die bequeme Zahl 555, für Perikles 444, für Alexander 333. Mit Cyrus ist zu verbinden Krösus, mit diesem Solon, mit diesem Thales, denn der Erste besiegte den Zweiten, dieser war von dem Dritten nicht glücklich gepriesen worden, der Letzte wurde von Solon besucht, und erschreckte ihn mit der Nachricht von dem Tode seines Sohnes. In den 100 Jahren zwischen Cyrus und Perikles müssen die persischen Könige gesetzt werden, welche mit den Griechen Krieg führten, denn unter Perikles war Frieden, also Darius, Xerxes, Artaxerxes Longimanus. Mit Darius verbindet sich

Miltiades, mit Xerxes Themistokles, mit Artaxerxes Cimon; alle Diese lebten also vor 444. Aber auch Hebräer waren Zeitgenossen: Cyrus des Esra, Darius des Nehemia, Xerxes der Esther. Bei den Römern war Servius Tullius ein Zeigenosse des Cyrus, ein Gesetzgeber statt eines Eroberers; Tarquinius der Stolze war ein gleichgesinnter Zeitgenosse des Kambyses; als die Römer Konsuln wählten, wählten die Perser ihren Darius durch Pferdegewieher. Zu Perikles Zeiten hatten die Dezemvirn die Konsuln verdrängt, und kamen nach Griechenland, um Gesetze zu holen. Durch solche Kombinationen werden die genaueren Jahrzahlen nicht nur unterstützt, sondern auch vor den groben Irrthümern geschützt, wodurch bisweilen die Jahrhunderte verwechselt werden, während man die Einer der Zahlen behält. Ueberdieß liegt in der Auffindung eines Verbindungsgliedes zwischen zwei Zeitgenossen eine bildende Aufgabe. Wer die chronologische Bildung weiter treiben will, kann auch die Jahrhunderte in Jahrzehnde theilen, oder die ganze Geschichte nach der Uebereinstimmung von einzelen Ziffern durchwandern, z. B. 490 Schlacht bei Marathon, 390 Gallier in Rom, 290 Unterwerfung der Samniter, 190 Schlacht bei Magnesia u. s. w. Die Gedächtnißkunst fordert, für alle diese Data vermittelnde Ideen zu suchen, und in der That ist Dies, wenn einmal sehr viel gemerkt werden soll, das einzige Mittel gegen Mechanismus. Zwar sichern willkürlich gewählte Mittelideen davor gerade noch nicht, aber das Aufsuchen derselben bleibt immer bildend. Sehr lehrreich sind in dieser Beziehung die neueren mnemonischen Schriften von Reventlow, Eyth und Nauck. Selbst ohne sich weitläuftig mit der Mnemonik abzugeben, kann man sich das Verfahren aneignen, wornach den Buchstaben zugleich ein Zahlenwerth beigelegt, und zu dem zu behaltenden Worte ein numerisches Wort hinzugefügt wird, welches in seinen Buchstaben eine zu behaltende Zahl darstellt, aber mit dem ersten durch eine inhaltliche Beziehung zusammenhängt.

[1] „Will man diese Vorbereitungen noch nicht Geschichte nennen, Was verschlägt's? Sie ist doch eine treffliche Grundlage für das Uebrige." Prange in Diesterweg's Wegweiser.

[2] Material findet sich in folgenden Schriften: Haupt, Die Weltgeschichte. 2 Abth. Zürich, 1842 (1 fl. 3 kr.). Daneben desselben Verfassers Weltgeschichte nach Pestalozzi's Elementargrundsätzen. 2. Aufl. Hildburghausen, 1841 (1 fl. 24 kr.). Jerrer, Deutschlands

berühmte Männer, 2. Thle. 2. Aufl. Leipzig, 1835 (6 fl. 36 kr.). Bredow, Umständlichere Erzählung der merkwürdigen Begebenheiten. 12. Aufl. 1840 (2 fl. 42 kr.), besorgt von Stenzel. Lossius und Schulze, Moralische Bilderbibel und historischer Bildersaal. 6 Bde. Gotha; freilich sehr theuer (40 fl.). Aehnlich Nösselt, Lehrbuch der Weltgeschichte für Töchterschulen. 3 Thle. 6. Aufl. Breslau, 1839 (6 fl. 54 kr.). Graff, Die interessantesten und wichtichsten Kämpfe und Schlachten in der alten Geschichte. 2 Bdchen. Darmstadt, 1842 (2 fl. 50 kr.). Kappe, Geschichten aus der Geschichte. 3 Aufl. Meurs, 1840 (15 kr.), an die Bibel anlehnend. Hofmann, Erzählungen aus der Geschichte des Menschengeschlechtes. Zürich, 1842 (2 fl. 9 kr.), mit oft etwas ungeschickten moralischen Citaten. Bezzenberger, Erster Unterricht in der Weltgeschichte in Biographien denkwürdiger Personen. Kassel, 1844 (45 kr.). Hense, Historische Bilder 1. Bd. Alte Geschichte, 2. Bd. bis zum Untergang der Hohenstaufen. Eisleben, 1840 (7 fl.) nicht vollendet und für diese Stufe eigentlich zu schwer. Schwartz, Handbuch für den biographischen Unterricht 1. Thl. Fulda, 1842 (1 fl. 3 kr.). Mythologische Sagen: Werther, Heldensagen der Griechen. 2 Bde. Potsdam, 1838 (2 fl. 42 kr.). Bößler, Die schönsten Heldengeschichten des Mittelalters 1. Bdchen. Die Frithjofssage (27 kr.); 2 Bdch. Der Nibelungen Noth (45 kr.), 3 Bdch. Gudrum, (45 kr.) Leipzig, 1843 Dethier, Weltgeschichte und Biographien. 2 Bde. 2. Aufl. Leipzig, 1839 (3 fl. 36 kr.). Dielitz, Hellas und Rom. Erzählungen aus der Geschichte des Alterhums mit Bildern. Berlin, 1841 (2 fl. 9 kr.). Auch wohl Niemeyer, Chr., Deutscher Plutarch. Halle, 1811 Heldenbuch. 7. Aufl. Leipzig, 1844. Das Buch der Tugenden. 4. Aufl. Leipzig, 1843 (2 fl. 42 kr.).

[3] Hülfsmittel auf dieser Stufe sind: Die allgemeine Weltgeschichte nach biblischen Grundsätzen bearbeitet für nachdenksame Leser, herausgegeben von dem Calwer Verlagsverein. Calw, 1837 (30 kr.). Ebendaselbst: Handbüchlein der Weltgeschichte mit Abbildungen, 1843 (27 kr.). Ebendaselbst: Christliche Kirchengeschichte mit Abbildungen. 8. Aufl. 1842 (20 kr.). Mehr noch zur vorigen Stufe gehört: Merget, Leebensbeschreibungen und Denkwürdigkeiten aus der allg. Weltgesch. Leipzig, 1839 (54 kr.).

[4] Diese Stufe bildet in der höheren Lehranstalten gewöhnlich die erste; die besseren Lehrbücher für Schüler sind: Seemann, Leitfaden den ersten geschichtlichen Unterricht auf Gymnasien und Realschulen. Breslau, 1839 (27 kr.). Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte für Schulen. Münster, 3 Aufl. 1842 (1 fl. 30 kr.). Dazu auch eine Ausführung in 3 Theilen. (2 fl. 42 kr.) Nösselt, Kleine Weltgeschichte für Bürgerschulen und die mittleren Klassen der Gymnasien. Leipzig, 3. Aufl. 1841 (45 kr.). Daneben Desselben Lehrbuch der Weltgeschichte für Töchterschulen 3 Thle. 7. Aufl. (5 fl. 40 kr.) Breslau,

1842. Kärcher, Allgem. Weltgeschichte in zwei Stufen. Karlsruhe, 1843 (1 fl. 36 kr.). Stüve, Leitfaden f. d. Unterr. in der Weltgeschichte. 6. Aufl. Jena, 1841 (27 kr.). Beck, J., Leitfaden beim ersten Unterricht in der Geschichte in vorzugsweise biographischer Behandlung. 2. Aufl. Karlsruhe 1843 (36 kr.). Für höhere Klassen: Desselben, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte in 3 Kursen 3. Aufl. Hannover, 1842 (3 fl.). Böttiger, Die allgemeine Geschichte für Schule und Haus. 10 Aufl. Erlangen, 1845 (36 kr.) Vielleicht das wohlfeilste aller Geschichtsbücher, aber stofflich überfüllt. Dittmar, Die Weltgeschichte in einem leicht überschaulichen, in sich zusammenhängenden Grundrisse. 3 Aufl. Karlsruhe, 1844 (54 kr.), empfehlenswerth, streng christlicher Standpunkt. Heuser, Geschichte der merkwürdigsten Staaten alter und neuer Zeit. 2 Abth. Elberfeld, 1840 (4 fl. 30 kr.). mehr für die höhere Stufe. Seinecke, Lehrbuch der allg. Geschichte. 1 Abtb. Alte Geschichte. Hannover, 1845 (54 kr.) sorgfältig gearbeitet. Dielitz, Grundriß der Weltgeschichte 5. Aufl. Berlin, 1846.

[5] Ausführliche Geschichtswerke für den Lehrer hier anzuführen, dürfte kaum nöthig sein, da Lehrer so hoher Klassen eine genauere Kenntniß der historischen Literatur besitzen werden, als in wenigen Zeilen gegeben werden kann. Für einzele Fälle mag Folgendes genügen: Becker, K. F., Weltgeschichte, 7. Aufl. von Löbell. Mit Fortsetzungen von Woltmann und K. A. Menzel. 14 Thle. Berlin, 1842 (16 fl. 40 kr.). Volger, Handbuch der allg. Weltgeschichte, 2 Bde. Hannover, 1839 (10 fl. 30 kr.). Dazu ein Lehrbuch für die Hände der Schüler in 2 Kursen (36 und 45 kr.) Oeser, Weltgeschichte für Töchterschulen, 3 Thl. 2. Aufl. Leipzig, 1844 (4 fl. 30 kr.) exakter als Nösselt, viel poetische Einflechtung. Georgi, Lehrbuch der Universalgeschichte 1. Bd. Halle, 1844 (das Ganze soll 5 fl. 24 kr. kosten) nach Leo's Universalgeschichte gearbeitet, darum etwas schwer. Schlossers Weltgeschichte für das deutsche Volk, bearbeitet von Kriegk, Frankfurt, 1844 (jede Lieferung 45 kr.), nur für den Lehrer. Böttiger, Die Weltgeschichte in Biographien. Berlin, 1839 — 44, 8 Bde. (24 fl.) zum Studium für den Lehrer. Kalm, Geschichtsbilder, Eisleben, 1843 (2 fl. 20 kr.) eine Chrestomathie aus größeren Werken. Vogel, Geschichtsbilder, Leipzig, 1845 (3 fl. 30 kr.). Frisch, doch kavalierartig behandelt. Bauer, Allgem. Weltgeschichte für alle Stände, 6 Bde. Leipzig, seit 1844 4 fl. also sehr wohlfeil. Lanz, Historisches Lesebuch. 2 Bde. Leipzig, 1838 (5 fl. 36 kr.), aus Quellenschriftstellern. Für die deutsche Geschichte: Böttiger, K. W., Geschichte des deutschen Volkes und des deutschen Landes. Leipzig, 1836 (5 fl. 15 kr.). Dazu ein Lehrbuch für die Schulen. Erlangen, 4. Aufl. 1838 (36 kr.). Kohlrausch, Die deutsche Geschichte. Elber-

feld, 12. Aufl. 1843 (3 fl. 9 kr.). Dazu ein Auszug von demselben Verfasser. Elberfeld, 1843 (54 kr.), und ein anderer von Liebler. Mannheim, 1843 (18 kr.). Menzel, W., Geschichte der Deutschen. 2 Thle. 4. Aufl. Stuttgart, 1843 (8 fl. 45 kr.), nicht ganz frei von Partheilichkeit. Müller, Gesammtgebiet des geschichtlichen Unterrichts 1 Kurs. deutsche Geschichte 2 Bde. Leipzig, 1841 (5 fl. 24 kr.). Fortmann, Gesch. des deutschen Volks. Oldenburg, 1837 (3 fl. 20 kr.) vom katholischen Standpunkte wie Welter, freisinnig. Dittmar, Die deutsche Geschichte. 2. Aufl. Karlsruhe, 1843 (1 fl. 21 kr.) vorzüglich anschaulich. Burckhardt, Deutsche Geschichten für das deutsche Volk. 2. Aufl. Leipzig, 1840 (1 fl. 21 kr.) Biographien von sehr liberaler Färbung. Die alte Gischichte findet sich gut bearbeitet in Bredow, Handbuch der alten Geschichte. 5. Aufl. von Kunisch. Altona, 1825. Fiedler, Geschichte der Römer. Wesel, 1836 (1 fl. 48 kr.). Ramshorn, Geschichte der Griechen. Leipzig, 1838. Roth, Lesebuch zur Einleitung in die Gesch. bis jetzt 2 Bde. Nürnberg, 1844 (4 fl.) Römer u. Griechen.

[6] Mnemonische Hülfsmittel für den Geschichts-Unterricht sind: Bredow, Hauptbegebenheiten aus der Weltgeschichte in 3 Tabellen. 7. Aufl. Altona, 1829 (27 kr.). Kohlrausch, Chronologischer Abriß der Weltgeschichte. 12. Aufl. Leipzig, 1841 (45 kr.). Nissen, Synchronistische Tafeln der Weltgeschichte. Göttingen, 1828 (45 kr.). Dielitz, Geographisch synchronistische Uebersicht der Weltgeschichte. Berlin, 1837 (36 kr.) Pischon, Synchronistische Tabellen. Berlin, 1842 (2 fl. 15 kr). reichhaltig. Historischer Atlas von Rodowitz. Berlin, 1843 22 Karten (2 fl. 42 kr.) Kutscheid, Handatlas der alten Geschichte und Geographie. Berlin, 1843 (3 fl. 36 kr.); Mittelalter, 1844 (3 fl. 36 kr.). Kappe, historisch-geographischer Schulatlas. 4 Karten, Barmen, 1843 (27 kr.) sehr klein. Hoffmann, Wandcharte der alten Welt. Stuttgart, 1839 (3 fl. 36 kr.) das römische Reich, Griechenland. Möller, Schulatlas der alten Welt nebst einem Abriß der alten Geographie; 15 Karten, 18. Aufl. Gotha, 1845 (1 fl. 48 kr.).

§. 22. Der Religions-Unterricht.

Die Religion, d. h. die ins Bewußtsein getretene Verbindung des Menschen mit Gott, ist weder eine Wissenschaft noch eine Kunst, und kann deßhalb nicht in dem gewöhnlichen Sinne erlernt werden. Da dieselbe vielmehr vorzugsweise eine Sache des Gemüthes und Willens oder noch genauer der Vernunft ist, und die Sittlichkeit als Zweig umfaßt, so kann ihre Entwicklung nur indirekt durch das Vorstellungs-

vermögen geschehen und es wird mehr zur Religion erzogen als darin unterrichtet. Darum verlassen uns bei diesem Gegenstande auch manche der gewöhnlichen Unterrichtsgesetze und darum können wir den methodischen Bestrebungen der Schule verhältnißmäßig so wenig Erfolg auf diesem Gebiete nachrühmen. Die Familie, die Sitte, die kirchlichen Einrichtungen, die bürgerliche Zucht haben auf die religiöse Bildung einen die Schule weit überwiegenden Einfluß. Die Schule kann nur anregen, vorbereiten, nachhelfen und Ausschreitungen aus der rechten Bahn verhüten. Allein bei der alle Vergleichung ausschließenden Wichtigkeit der religiösen Bildung der Menschheit und der Jugend insbesondere, bei der Abhängigkeit alles menschlichen Glückes und aller Vervollkommnung von derselben ist auch eine kleine Förderung derselben schon schätzenswerth. Und allerdings ist, sobald es um die übrigen Faktoren der religiösen Entwicklung nicht allzu ungünstig steht, das Gebiet, worauf die Schule einwirkt, nicht so schmal, daß es irgend unangebaut bleiben dürfte. Denn die Gefühle in dem Menschen werden größtentheils und hauptsächlich durch Vorstellungen erregt, die Vernunft aber, welche den Glauben und die Sittlichkeit in sich erzeugt, schöpft ihre Nahrung aus dem Gebiete der Vorstellungen ebenso gut als dem der Gefühle, und die göttliche Offenbarung selbst muß ihren Weg durch die Vorstellungen in das Herz nehmen. Die Ansicht Derjenigen, welche in Rücksicht auf den vorherrschenden Faktor des Gefühls in der Religion dieselbe dem Schulunterrichte entzogen und der Familien-Erziehung ausschließlich zugewiesen haben wollen, entbehrt also der psychologischen Begründung. Es hieße dasselbe thun, als wenn man darum, weil bei dem Schreiben die mechanische Uebung der Hand der Hauptfaktor ist, die übrigen, die Formen-Kenntniß, den Geschmack u. s. w. ausschließen wollte. Noch weniger läßt sich aber die gerade entgegenstehende Meinung begründen: daß weil die Religion höchst schwierige Begriffe enthalte, der Unterricht in derselben bis in das Alter der begrifflichen Reife aufgeschoben werden müsse. Das hieße: nicht in das Wasser gehen, bevor man schwimmen gelernt habe. Rücksichtlich der Klarheit zerfallen ja die Begriffe in zahllose Stufen, und Gefühl und Glauben schließen sich keineswegs vorzugsweise an die klarsten Begriffe an. Sorgen wir nur, daß die minder klar entwickelten, aber gleichwohl lebhaften Begriffe, worauf wir den religiösen Glauben der Jugend

bauen, nicht das Licht später eintretender Klarheit zu scheuen haben. Dem geistigen Zustande des Kindes sind jene entsprechender, als scharf begränzte Abstraktionen.

Aber das ist nicht zu verkennen, daß der Religions-Unterricht wegen der Berechnung auf Vernunft, Gefühl und Willen, an der Stelle von Verstand und Gedächtniß einer ganz besonderen Methode bedarf, und daß dabei Rücksichten zu nehmen sind, welche bei anderen Lehrgegenständen ganz und gar wegfallen. Und zwar läßt sich nicht läugnen, daß diese Schwierigkeit sich bedeutend steigert, wenn die religiöse Ueberzeugung des Lehrers nicht in vollster Uebereinstimmung mit dem vorzutragenden Inhalte steht. Denn während bei anderen Unterrichts-Gegenständen der Grundsatz der Wahrheit immerhin eine Uebereinstimmung der Ansichten des Lehrers mit den durch den Unterricht zu verbreitenden Mittheilungen wünschenswerth macht, und der Freudigkeit des letzteren förderlich ist, so ist Dies doch keine unerläßliche Bedingung. Man kann eine Orthographie lehren, die man selbst nicht billigt, und kann dieselbe gut und zur Freude der Schüler lehren. Bei dem Religions-Unterrichte verhält sich aber die Sache anders. Da gehen die Blüthen der ganzen unterrichtlichen Thätigkeit mit dem Mangel an innerer Ueberzeugung des Lehrers verloren, weil die sympathetische Einwirkung vermittelst der Gefühlsäußerungen und des Beispiels die mächtigste ist. Enthusiasmus ist ansteckend, selbst, wenn es ihm an objektiver Wahrheit mangelt. Und in dieser Beziehung stehen die Lehrer, welche einer mehr begrifflichen Auffassung der Religion huldigen, im entschiedensten Nachtheile gegen diejenigen, welche das Gefühl vorwalten lassen. Allerdings wird die Auffassung der Religion mit dem Gefühle nur dann dauernde Wurzel schlagen, und bis zu Früchten gedeihen, wenn diese Gefühle an bestimmte äußerliche Grundlagen angelehnt sind, und immer in derselben Richtung wirken, auch wenn dieselben durch das Bewußtsein der Gemeinschaftlichkeit Nahrung erhalten; und darauf beruht die Kraft wohl organisirter und an einer unzweideutigen Auslegung der Offenbarung haltender Kirchen. Auch Das verstärkt die Wirksamkeit der Religion auf die Gemüther und folglich die Leichtigkeit, den Religions-Unterricht mit dem Leben in Verbindung zu setzen, wenn gewisse das Gefühl ergreifende und anschauliche Lehren in den Vordergrund gerückt sind, so z. B. die Lehre von der allgemeinen

Sündhaftigkeit, von den Schrecken der ewigen Strafen, und der Möglichkeit diesseits Vergebung zu erringen.

Allein wir dürfen nicht wegen der größern Leichtigkeit oder Schwierigkeit des Religions-Unterrichtes oder der religiösen Erziehung einem gewissen Bekenntnisse pädagogisch den Vorzug einräumen wollen. Das Bekenntniß entspringt aus der Ueberzeugung von der Wahrheit und der Unterricht soll diese Ueberzeugungen unter der Jugend fortpflanzen, gleichviel ob Dies mehr oder weniger Mühe macht. Jede Religionspartheі will, daß ihre Jugend gerade in ihrem Glauben unterrichtet werde, und die Pädagogik hat den Weg zu bezeichnen, wie jede Glaubenslehre am vollkommensten dem Vorstellungsvermögen eingeprägt, in das Gefühl eingesenkt und in der Bestrebung wirksam gemacht, also mit einem Worte, wie die Vernunft zu einem lebendigen und fruchtbaren Glauben gebildet werden kann. Wenn wir Dies nun hier nicht in alle Partheien befriedigenden Sätzen und Beispielen nachzuweisen suchen, so liegt es an der Unmöglichkeit in einer so kurzen Schrift alle Richtungen zu berücksichtigen. Es genügt aber in einem pädagogischen Lehrbuche, wenn die allgemeinen pädagogischen Grundsätze auf Einzelheiten eines gewissen Religions-Unterrichtes in der Weise angewandt werden, daß daraus eine leichte Analogie für verwandte Fälle entstehe.

Es fragt sich zu allererst, welche Quellen kann der Religions-Unterricht benutzen, wo kann er anknüpfen, da das Kind für sich keine positiven religiösen Anschauungen, sondern blos Anlagen dafür mitbringt. Wir reden hier noch nicht von dem Religions-Unterrichte der Schule, sondern von der religiösen Erziehung überhaupt, also von den Obliegenheiten der Eltern ganz besonders. Daß die positiven Religions-Wahrheiten, wie sie in der heiligen Schrift niedergelegt sind, sich nicht zur unmittelbaren Mittheiiung an ein ganz unentwickeltes Kind eignen, das noch gar keine Vorbegriffe von Gott und göttlichen Dingen hat, Das läugnen kaum die strengsten Anhänger des positiven Lehrbegriffs, doch hat die Verfrühung der für Erwachsene bestimmten Belehrungen zu der übertriebenen, doch nicht ganz unbegründeten Behauptung Anlaß gegeben, unsere religiöse Erziehung sei ein Vernunftmord. Wer dem Kinde unverständliche Formeln statt entwickelnder Belehrung aufdringt, der stumpft die Empfänglichkeit für künftige religiöse Belehrung ab, kann also eine innere Gleichgültigkeit bei äußerer Hinge-

bung, also Heuchelei begründen, oder eine Abneigung gegen alles tiefere Eingehen in religiöse Materien, mithin Unglauben. Schon der Verfasser des Hebräerbriefes hat ermahnt: den Kindern Milch und nicht starke Speise zu geben, der Anbequemungen Christi an die Fassungskraft seiner Schüler gar nicht zu gedenken.

Wir suchen also das religiöse Gefühl, dessen Keim in dem jungen Menschen schlummert, so bald als möglich zu wecken und zu nähren, aber mit den angemessensten Mitteln. Erster Anknüpfungspunkt ist ohne Zweifel das Sittengesetz, welches das Kind aus den Geboten seiner Eltern kennt und respektirt, welches es aber bald als etwas Heiliges, nicht von den Eltern Erfundenes, sondern in einem höheren Namen Ausgesprochenes verehren lernt. Indem das Kind anerkennt: du darfst nicht lügen, weil kein Mensch lügen darf und jeder Lügner Strafe verdient, beugt es sich vor einer unsichtbaren gesetzgebenden Macht, ohne daß es gerade noch den Namen des Gesetzgebers zu wissen braucht. Daraus ergibt sich aber auch, wie unpädagogisch es gehandelt ist, wenn man wichtige moralische Gebote, wenn gleich dem Gegenstande nach vielleicht noch unwichtig, ohne sittlichen Ernst ausspricht und mit Willkür handhabt. Die ersten Grundlagen der Religion sollten auf alle Weise vor Leichtsinn und Vermischung mit sinnlichen und gleichgültigen Dingen geschützt werden. Wer sein Kind an Gehorsam gegen seine wohl gewählten und sorgfältig behandelten Gebote gewöhnt, der hat damit den ersten Schritt zur religiösen Erziehung gethan. Aber freilich darf man dabei nicht stehen bleiben, der Name Gottes muß bald auch ausdrücklich dazu genannt werden. Und wissen wir diesem Namen bei dem Kinde Ehrfurcht zu verschaffen, so haben wir schon einen zweiten Schritt gethan, ohne daß noch irgend Begriffsgränzen gezogen wären. Diese Ehrfurcht wird aber durch Anschauung guter Beispiele mitgetheilt. Sieht das Kind die Hände zum Gebete falten, gewahrt es die Stille, welche bei der Unterredung mit einem unsichtbaren Wesen herrscht, sieht es die äußerliche Achtung, die diesem erhabenen Unbekannten im Gottesdienste erwiesen wird, wie sich die Eltern und die Vornehmsten vor demselben beugen, so schließt es sich unbewußt dieser Verehrung an und wagt den Namen Gottes nicht leichtsinnig auszusprechen. Dem stehen aber die Sitten fast allenthalben noch sehr entgegen. Die meisten Kinder hören den Namen Gottes

zuerst in unwürdiger Verbindung, wenn auch nicht gerade in Flüchen aussprechen. Die Bildung der Mutter ist in diesem Punkte noch ganz besonders zurück, und die Verletzung des zweiten Gebotes wird gar nicht mehr als Sünde gerechnet. Um dieser Ehrfurcht willen vor dem Unsichtbaren und der Anschauung halben führe man das Kind frühzeitig mit in die Kirche und zu den heiligen Gebräuchen, nicht oft, nicht so, daß es den Reiz der Neuheit verliert, sondern um einmaligen tiefen Eindruck zu erhalten und Anknüpfungspunkte zur religiösen Unterredung zu gewinnen.

Die dritte Quelle der ersten religiösen Entwicklungen ist Gott in der Natur. Anschauungen, Thatsachen thun hier wie überall im Kinderleben die Hauptsache; Gerede, sei es auch das salbungsreichste, verfehlt den Zweck, führt zur Unwahrheit. Gott läßt wachsen, donnern, blitzen, stürmen, regnen, Das ist die Auffassungsweise der kindlichen Völker gewesen und ist noch die Auffassungsweise der kindlichen Individuen. Man trete deßhalb nicht allzu früh mit physikalischen Erklärungen — ohnedies oft unstichhaltig genug — zwischen die Vorstellung von der unmittelbaren Einwirkung Gottes auf die Erde und verstatte auch dem Wunderglauben Raum, bis er sich vergeistigen kann.

Denn überhaupt ist die Poesie eine vierte Quelle der religiösen Erkenntniß. Es muß nicht Alles begrifflich aufgefaßt werden, wenn das Kind es auch schon vermöchte. Wir müssen seinen naturgemäßen Glauben und die Thätigkeit seiner Phantasie nicht durch verfrühte Wahrheit, die eigentlich gar keine subjektive Wahrheit für das Kind, sondern nur ein bleicher Abdruck einer objektiven Wahrheit ist, zerstören. Wem hat es geschadet, daß er einst geglaubt hat, das Christkindlein habe die Weihnachtsgaben selbst gebracht? Sind die Kinder, welche allenthalben hinter die Coulissen schauen, darum klüger, vernünftiger, glücklicher als andere? O wie thöricht und grausam hat sich unsere Afterweisheit oft schon an der Poesie der Kinderherzen versündigt! Und wenn ich in irgend Etwas die bisherigen Schullehrer-Seminare anklagen möchte, so ist es in der nüchternen, gänzlich unpoetischen Weltanschauung, welche nicht einmal Thierfabeln dulden will, weil dieselben der Naturgeschichte widersprechen. Wahrlich es ist der ärgste Aberglaube, den Aberglauben bis auf den Punkt zu verfolgen, daß nur wahr sein soll, Was wir mit Augen sehen und mit Händen greifen können.

Auch bietet uns die Offenbarung selbst Anhaltspunkte genug für kindliche Entwicklung, wenn die Lehrer nur kindlich genug denken, dieselben herauszufinden und unverdreht mitzutheilen. Das kindliche Alter ist sehr frühzeitig empfänglich für biblische Geschichten, zumal in Verbindung mit bildlichen Anschauungen. Laßt sie nur fleißig betrachten, sprecht darüber, aber um Gottes willen nicht schulmäßig, nicht im Takt und Chor, nicht in der 300jährigen Lutherischen Uebersetzungssprache, sondern vor Allem in der Sprache, welche das Kind versteht. Und weg mit Sprüchen und Versen, welche blos herbeigezogen zu werden pflegen, damit der Lehrer sein durch den alten Orbilismus verwöhntes pädagogisches Gewissen nicht verletze. Ein jeder Vers, ein jeder Satz, welcher das Kind nicht ansprechen würde ohne Rücksicht auf religiöses Wissen, der bleibe ihm auch mit dieser Rücksicht fern. Es kommt die Zeit für Das alles, aber sie läßt sich nicht durch den Eifer des Lehrers herbeiziehen. Dies ist der Punkt, wo die wenigsten Geistlichen Maaß zu halten wissen, Rechtzeitigkeit und Sparsamkeit sind nicht genug zu empfehlende pädagogische Grundsätze für den Unterricht derselben. Ueberhaupt kann man behaupten, daß der unweise Eifer für den Religions-Unterricht der Wirksamkeit desselben ebensoviel Eintrag gethan hat, als die Lässigkeit. Denn von eigentlicher Feindschaft gegen denselben kann ja nicht wohl die Rede sein. In Angelegenheiten des Gefühls aber wird die Gränze in der Richtung des Zuviels gar leicht überschritten, und mit dem Reize der Neuheit und der Heiligkeit der Betrachtung verschwinden alle Antriebe, welche sonst Thaten gebären. Es kann nicht oft genug gesagt werden: in dem Religions-Unterrichte darf es niemals bis zur Ermüdung der Schüler kommen, und der Lehrer darf den Maaßstab seiner Ausdauer um so weniger an die Aufmerksamkeit der Kinder legen, als ihm dabei jedenfalls eine viel leichtere, mindestens angenehmere Rolle zukommt, als seinen Zuhörern. Das „Nöthige sie hereinzukommen" trägt nirgends, also auch nicht in der Schule, zumal in der Kleinkinderschule gute Früchte. Die Kinder müssen sich vielmehr nach dem Religions-Unterrichte sehnen und Dies durch die Häufigkeit ihrer darauf bezüglichen Fragen kund geben. Das Heiligste und Höchste sollte auch das Erfreulichste, und im strengen Sinne des Wortes eine frohe Botschaft sein!

Dies gilt denn auch in besonders hohem Maaße von dem wichtigen

Akte der religiösen Erziehung, dem Gebete. Beten sollen die Kinder früh, recht früh, aber selten, rechtzeitig und einfach. Das Gebet ist die Unterredung, der Verkehr mit Gott, und dieses Verkehrs bedarf es überall, wo Liebe entstehen und erhalten werden soll. Nicht um bestimmter Erwartungen willen sollen die Kinder beten, sondern um Gott ihre Gedanken mitzutheilen. Man sagt zwar: Gott kennet dieselben vor ihrem Entstehen, allein wie alle Gedanken durch die Sprache bestimmter werden, so auch die an Gott. Man spreche mit ihm, so wird man auch richtiger von ihm und lieber an ihn denken. Daraus folgt zugleich, daß die Gebete auch in späterem Alter Ausdruck eigener, wirklicher Gedanken sein müssen, nicht erborgter oder aus den Worten abgeleiteter. Gleichwohl können Schulgebete recht wohl in festen Formeln bestehen, wenn dieselben vorher so erklärt worden sind, daß der Gedanke sich mit Leichtigkeit an ihnen hinaufrankt. Ja, sobald ein Gebet im Namen Aller gesprochen werden soll, dürfen es gar nicht einseitige, unvollkommene Kinder-Gedanken mehr sein, welche den Inhalt ausmachen, denn solche würden bei den Hörern keine Zustimmung finden, oft aber Lachen oder Mißfallen erregen. Eine vortheilhafte Art, das Schulgebet zu behandeln, wenigstens in Oberklassen, ist, daß man den Schülern eine Anzahl Liederverse, Sprüche u. s. w., welche Gott direkt anreden, zur Auswahl stellt, und bald diesen, bald jenen sein selbstgewähltes Gebet sprechen läßt. Darin drückt sich die Individualität aus, ohne aus dem objektiven Gebets-Ton fallen zu können. Will der Lehrer selbst beten, so muß er sich zwar insoweit verläugnen, als er in die Gedanken der Kinder einzugehen sucht, die Kindersprache soll er aber darum nicht nachäffen, denn zum Gebet gehört vor Allem Wahrheit. Auch stilles Beten kann abwechselnd mit lautem stattfinden; sind auch die Gedanken, welche dadurch angeregt werden, keine bestimmten, so ist die allgemeine Stille, die andächtige Haltung der ganzen Versammlung an sich schon ein Anlaß, die Gedanken von den sinnlichen Dingen abzuwenden [1].

[1] Gebetbücher für Schulen: Arendt, Gebete für Kinder in Schule und Haus, Rinteln, 1841. Pax, Gebete für die Jugend jedes Alters, aus Dichtern ausgewählt. Glogau, 1844. Rohland, Schulgebete nebst einem Liederanhange. Neue wohlfeile Ausgabe. Brandenburg. 1845, (18 kr.). Sparfeld, des Kindes erstes Glaubens- und Sittenbuch. Leipzig, 1845 (21 kr.). Sprüche und Liederverse. Aeltere

Gebetbücher sind: Wisseler, Morgengebete für Schulen, Wesel, 1828, (36 kr.). Engel, 60 kurze Schulgebete. Leipzig, 1823 (9 kr.). Lieth, Gebete für Schule und Haus. Elberfeld, 1834 (27 kr.). Fritsche Gebete und Betrachtungen für höhere Bildungsanstalten. Grimma, 1834 (2 fl. 6 kr.). Rellensmann, Kindergebete 2. Aufl. Bielefeld, 1841. Anschauliche Hülfsmittel sind: Olivier, v. Volks-Bilderbibel in 50 bildlichen Darstellungen. Text von Schubert. Hamburg, 1836, 5 Lieferungen, (6 fl.). Kügelgen, v. Geschichte des Reiches Gottes auf Erden, Text von Krummacher; bis jetzt 4 Hefte mit je 7 Kupfern, à 1 fl. 48 kr., Essen, 1844. Bilder aus der biblischen Geschichte des A. T. nach Zeichnungen von Walch, Augsburg, 1844 (1 fl. 48 kr,), kolorirt, (3 fl. 12 kr.) empfehlenswerth.

§. 23. Die Bibelkunde.

Wenn gleich nur die Protestanten die heilige Schrift für die einzige Quelle der Religion erkennen, so schließen doch die übrigen christlichen Konfessionen die Bibel keineswegs von dem Religions-Unterrichte aus. Für alle christliche Religionspartheien ist vielmehr eine genaue Kenntniß der in der Bibel enthaltenen Thatsachen und Lehren ein Bedürfniß und der Anfang des positiven Religions-Unterrichtes. Ja es läßt sich nicht läugnen, daß die unmittelbare Benutzung der Bibel den protestantischen Religions-Unterricht pädagogisch genommen bedeutend erschwert, zumal wenn an dem Texte der Lutherischen Bibelübersetzung unverbrüchlich festgehalten werden soll. Die Bibel ist ein schwer verständliches Buch, schon ihres Inhaltes wegen, wieviel mehr durch ihre bilderreiche, morgenländische und nun in einer zwar vortrefflichen, aber dreihundert Jahre alten Uebersetzung. Gleichwohl wird dieselbe in vielen Schulen sogar als Lesebuch gebraucht, und der größeste Theil der evangelischen Geistlichkeit besteht auf Beibehaltung des vollständigen und unveränderten Textes in dem Unterrichte, ja in manchen Ländern ist der Gebrauch von Bibelauszügen in den Schulen geradezu verboten. So hoch wir die Ehrwürdigkeit der Lutherischen Bibelübersetzung anschlagen, so wirksam dieselbe auf die Bildung unserer Schriftsprache gewesen ist, und so lebendig sie sich verhältnißmäßig gegen Schriften von gleichem Alter in dem Bewußtsein des Volkes erhalten hat, so ist sie doch weder unserer Schrift- noch unserer Volkssprache gleich genug, daß Kinder dieselbe ohne besondere Nachhülfe verstehen könnten. Man

rühmt zwar die unvergleichliche Einfachheit und Naivetät der Bibelsprache und versichert, sie werde an Kindlichkeit von keinem anderen Buche übertroffen. Dies ist wahr und nicht wahr, je nachdem man es versteht. Die Kindlichkeit liegt in den Gedanken, zumal des Alten Testamentes, aber nicht in dem Ausdrucke, am wenigsten in dem der Uebersetzung. Daß aber sehr viele, vielleicht die meisten neueren Schriftsteller nicht kindlich zu denken und folglich sich auszudrücken verstehen, ist nur allzu wahr und mag vielfältig zu jenem Urtheil Anlaß gegeben haben. Unerreichbar ist aber die Kindlichkeit der Bibelsprache nicht. Und soll dieselbe denn etwa ganz abgestreift werden? Die Pädagogik verlangt weiter Nichts als Verständlichkeit, Leichtigkeit für das Kind und will kein Hemmniß der Sprachentwicklung desselben. Es soll an das Vorhandene angeknüpft werden, also an die Sprache, welche das Kind bereits versteht und redet. In dem Maaße, wie der Inhalt klarer wird, kann die Schwierigkeit der Form zunehmen, folglich ganz wohl in der Lutherischen Uebersetzung sein Endziel finden. Aber damit anzufangen, sie bis auf jedes veraltete Wort beibehalten, heißt Dasselbe, als den Unterricht im Lateinischen mit lateinischem Vortrage beginnen, also die Schwierigkeiten auf einen Punkt häufen, und die Sache der Einkleidung opfern. Das Kind soll die Bibel und die biblischen Personen liebgewinnen, es soll sein eignes Leben mit dem biblischen Leben in beständige Beziehung setzen, ist dazu wohl eine eigenthümliche, schwierige Sprache wohl der Weg? Eine Verwässerung des Kernhaften, eine Verwischung des Natürlichen, eine Schwächung der Anschaulichkeit und Lebhaftigkeit ist gar keine Folge davon und zeugt nur von der Ungeschicklichkeit und Geschmacklosigkeit des Lehrers. Wollte man auch Nichts anführen als die Chr. Schmidtische biblische Geschichte, so wäre schon erwiesen, daß die Kindlichkeit nicht an einem stereotypen Ausdrucke hängt. Uebrigens betreffen diese Bemerkungen hauptsächlich nur die ersten Schuljahre, für die späteren wird die Lutherische Uebersetzung ihren Verehrern gar nicht streitig gemacht, und in einzelen Kernsprüchen läßt sie sich schon im Anfange anwenden.

Die Hauptsache bleibt eben eine solche organisch zusammenhängende und in das Leben verwachsene Kenntniß des Inhaltes der heiligen Schrift, daß der Geist nach einer weiteren Quelle der Religion nicht sucht. Die Offenbarung muß dem Menschen

alle Fragen lösen, die ihn beunruhigen oder deren falsche Lösung ihn von Gott abführen könnte. Dazu ist aber erforderlich, daß die heilige Schrift nicht wie ein anderes Buch einmal gelesen, sondern während der ganzen Entwicklungsperiode des Geistes nach Maaßgabe der Fassungskraft aufgenommen und zum Eigenthum gemacht werde. Es muß zur Gewohnheit werden in dem biblischen Sinne zu denken, man muß die eignen Gedanken an die Pfeiler der Offenbarung anlehnen, darum muß die Aneignung der in der Bibel niedergelegten Wahrheiten frühzeitig beginnen und unablässig fortgesetzt werden. Nur so wird aus dem Wissen ein Leben.

Vielleicht scheint diese Forderung auf ein Uebermaaß von Lehrstunden in der Religion hinzudeuten und also in Widerspruch mit der oben empfohlenen Sparsamkeit zu treten. So ist es jedoch nicht gemeint. Bei pädagogisch richtiger Behandlung des Stoffs und bei konzentrirter Aufmerksamkeit genügen wenige wöchentliche Stunden. Die Stetigkeit des Unterrichtes ersetzt die Häufigkeit, oder vielmehr sie vermeidet die Schlaffheit, welche jede Breite des Unterrichtes begleitet. Wenig, aber gut, gilt mehr als in jedem anderen Unterrichtszweige in dem Religions-Unterrichte.

Die Bibelkunde beginnt mit dem Eintritt in die Schule als Erzählung ausgewählter biblischer Geschichten. Nicht für alle sind sechsjährige Kinder fähig, nicht alle sind eine Nahrung für den kindlichen Geist. Auch kann ja noch gar nicht eine Form der Mittheilung gewählt werden, welche ein für allemal gilt und beibehalten werden soll. Mag man sich sträuben, wie man will, hier wird man sich der kindlichen Fassungskraft noch anbequemen und entweder in gewöhnlicher Sprache erzählen müssen oder soviel Erklärung einzuschieben genöthigt sein, daß man vor lauter Erklärung die Thatsachen nicht mehr sieht. Und doch sind es gerade die Begebenheiten, welche belehrend und anregend auf die Kinder wirken, nicht das über dieselben gefällte Urtheil des Lehrers. Alle moralisirenden Zuthaten schwächen den Eindruck. Das moralische Urtheil muß in der Erzählung selbst und in kurzen Hindeutungen auf göttliches oder menschliches Wohlgefallen oder Mißfallen liegen. Dadurch werden die Bilder der biblischen Geschichten und Personen zu unwandelbaren moralischen Anschauungen, zu einem sittlichen ABC. Auch werden die Kinder von selbst die guten Personen

liebgewinnen, die bösen verabscheuen, mit den irrenden Geduld, mit den leidenden Mitleid haben, ohne daß es dazu wesentlicher Nachhülfe von Seiten des Lehrers bedürfte. Sie werden sich selbst und das Leben ihrer Umgebungen mit dem biblischen Leben vergleichen und Beziehungen suchen; und immerhin mag ihnen dabei der Lehrer an die Hand gehen. Eben darum lasse man aber auch die Personen wie sie sind, verschönere Nichts an den vorzugsweise frommen, karrikire aber auch nicht die bösen. Die Wahrheit wirkt am stärksten ohne Schminke, und daß die Bibel keine Ideale, sondern wirkliche, bald edle, bald fehlende, bald Gott ergebene, bald Gott entfremdete Menschen vorführt, liegt ja dem ersten Blicke offen. Geschieht nun gar die Rechtfertigung der absolut Frommen durch Verdrehung des sittlichen Urtheils, und auf Kosten der Gerechtigkeit, so gründet man in den Herzen der Jugend die Sophistik und die Heuchelei.

Was die Wunder betrifft, so hat man auf dieser Stufe unter allen Umständen die mindesten Schwierigkeiten. Das Kind glaubt, ohne zu fragen, warum und wie? Diesen kindlichen Glauben darf der Lehrer durch seine Erklärungen in keinem Falle antasten. Glaubt er seiner Seits auf einem Standpunkte zu stehen, von wo das vermeinte Wunder aufhört als solches zu erscheinen, so muß er doch wissen und bedenken, daß das Kind nicht auf gleicher Stufe steht, und daß demselben noch Jahre der selbständigen Entwicklung bevorstehen. Das sollte aber doch auch jedem pädagogisch Gebildeten einleuchten, daß die Erklärungs-Versuche der biblischen Wunder bis jetzt eher den Charakter der Absurdität, als der tieferen Einsicht an sich tragen, und daß man allermindestens das heilig Gehaltene schonen müsse, so lange man nichts Besseres an die Stelle zu setzen vermag. Es ist an sich schon eine Verletzung der innersten Natur des Kindes, wenn man Was demselben von einer ehrwürdigen Seite zum Glauben geboten wird, verneint und zwecklose Zweifel in die zarte Seele pflanzt. Vollends der Lehrer, der für sich wieder einen Glauben an seine Autorität in Anspruch nimmt! Dieses pädagogische Bedenken allein sollte die Berechtigung der Schulbehörden, den Religions-Unterricht genau zu überwachen, darthun, wenn auch die Kirche keine Einsprache thäte. Wohl aber soll der Lehrer das biblische Wunder vor der Vermengung mit gemeinen abergläubischen Geschichten bewahren, und der Leichtgläubigkeit dadurch nachdrücklicher

entgegenwirken, daß er zeigt, wie Gott durch außerordentliche Thaten seiner Gesandten die Menschen bis zu der Stufe der Erlösung hinführte, von da an aber die natürlichen Mittel für hinreichend hielt. Mittels dieser Unterscheidung kann jeder Aberglaube fern gehalten und die biblischen Wunder vollkommen in ihrer Ehrwürdigkeit erhalten werden. Doch bedarf es auf dieser ersten Stufe selbst dieses Mittels nicht einmal.

Die Erzählungen des Alten Testamentes müssen denen des Neuen vorausgehen. Nicht gerade wegen der Chronologie. Eine Verletzung derselben ließe sich leicht wieder gut machen, sondern weil sie wirklich unendlich kindlicheren Inhaltes sind als die letzteren, und weit weniger Erklärung bedürfen. Denn die Phantasie des Kindes versetzt sich viel leichter nach Aegypten und in die arabische Wüste, als unter die Pharisäer und Zöllner. Dazu kommen die überaus zahlreichen bildlichen Ausdrücke des N. T. Endlich entspricht auch wirklich die religiöse Entwicklung in jedem Kinde der der Menschheit überhaupt und das Unvollkommnere muß also dem Vollkommneren als Vorbereitung dienen.

Welche Geschichten man vorzugsweise auszuwählen, welche zurückzulassen habe, darüber werden die Meinungen immer verschieden sein und ich möchte jedem Lehrer, welcher selbständig zu erzählen versteht und sich die Mühe der Vorbereitung nicht verdrießen läßt, dabei möglichst freie Hand lassen. Für die schwächeren oder viel beschäftigten müßte freilich eine Musterarbeit vorliegen, wie wir, dünkt mir, noch keine besitzen. Darin müßten die biblischen Geschichten, welche sich durch ihren anziehenden Stoff, durch ihren sittlichen Gehalt und durch ihren geringen Umfang dazu eignen, so erzählt sein, daß das Kind sie auch wohl lesend verstehen könnte. Allein nicht in dem Lesen liegt das rechte Leben, sondern in dem mündlichen Vorerzählen und Nacherzählen, in der vielseitigen Besprechung des Bildes, das der Seele des Kindes vorgeführt ist. Die Abschnitte müssen anfangs höchst klein genommen werden, so daß nach wenig Sätzen der Mittheilung schon ein Abfragen und Reproduziren erfolgt. Auch die ganzen Geschichtchen dürfen nicht zuviel Umfang haben, damit sie in das kurze Gedächtniß der Kinder und in den halbstündigen Unterricht hineinpassen. Die meisten Abschnitte unserer jetzigen Lesebücher der biblischen Geschichte sind zu lang und zu

komplizirt. Wenn man jedoch größere Geschichten in kleinere zerlegt, so sorge man nur auch für gehörige Abrundung, so daß jede für sich ein Bild im Rahmen ausmacht.

Was die unsittlichen Szenen in der Bibel betrifft, so behandle man dieselben nicht allzu befangen, dadurch wird die Gefahr der kitzelnden Auffassung nur vermehrt, aber man fordere denn doch auch nicht den Muthwillen und die Lust am Sinnlichen heraus. Die Geschichten von Lots Töchtern, von Dina, von Ruben's und Juda's Blutschande und Aehnliches seien also für diesen und alle Schulkurse nicht vorhanden, man kann dieselben entbehren, bis ein ernsterer Sinn bei stiller Lesung der Bibel auch solchen Dingen ihre rechte Stelle anweis't. Allein kleinere Züge lassen sich mit leichten Wendungen ihrer Zweideutigkeit entkleiden und wenigstens dem Scherze entziehen. So die Erzählung von den Sodomitern, von Potiphars Weib, von Bathseba u. s. w. Man sorge nur, daß die gewählten Ausdrücke nicht Neugierde erwecken, und daß nicht naive Fragen der Kinder Gelächter erregen. Geschichten, die mit Gottes Erhabenheit oder Gerechtigkeit und Güte nicht im Einklange zu stehen scheinen, darum wegzulassen, kommt mir etwas aberwitzig vor. Müssen wir denn nicht tausendmal sagen: Unbegreiflich sind seine Wege? Wollen wir Gottes Rathgeber sein? Allein wohl ist es erlaubt, den Ausdruck dann so zu mildern, daß es den Kindern nicht als Kontrast erscheint und sie nicht zu schwer zu beantwortenden Fragen veranlaßt.

Folgende Geschichten möchten wohl die geeignetsten sein, wobei vorausgesetzt bleibt, daß einige noch in kleinere Abschnitte vertheilt und jeder mit einer Ueberschrift versehen wird. Aus dem A. T.: Der Stand der Unschuld im Paradiese: der Sündenfall; Kain und Abel; die Sündfluth; Noah und Ham; der Thurmbau zu Babel; Abraham und Lot; Sodom und Gomorrha; Isaaks Opferung; Elieser und Rebekka; Isaaks Segen; die Himmelsleiter; Jakobs Aussöhnung mit seinem Bruder; Joseph wird verkauft; Joseph in Potiphars Hause; Joseph im Gefängniß; seine Erhöhung; die erste Reise seiner Brüder nach Aegypten; zweite Reise; Mose's Geburt; seine Flucht aus Aegypten; Auszug der Israeliten aus Aegypten; das goldne Kalb; das Manna; das Wasser aus dem Felsen; die Wachteln; Durchgang durch den Jordan; Rahab; Bileams Esel; Jephta's Tochter; Simson; Eli und Sa-

muel; Sauls Eselinnen; David mit der Harfe; David und Goliath; David und Michal; David und Jonathan; Saul in der Höhle; Sauls Becher und Speer; David und Abigail; Absaloms Tod; Salomo's Urtheil; die Königin von Saba; der Prophet Elias und die Wittwe; Elisa und die Bären; Elisa erweckt den Knaben der Sunamitin vom Tode; Naeman und Gehasi; Naboths Weinberg; Hiob; Daniels Erziehung; Daniel in der Löwengrube; der Bel zu Babel; Jonas im Wallfisch. Aus dem N. T. wäre zu wählen: Die Geburt Christi zu Bethlehem; die Weisen aus Morgenland; Flucht nach Aegypten; der zwölfjährige Jesus im Tempel; die Taufe Jesu; der Hauptmann zu Kapernaum; der Jüngling zu Nain; Gleichniß von dem Unkraut im Weizen; Enthauptung Johannes des Täufers; Speisung der 5000 Mann; Jesus wandelt auf dem Meere; die Verklärung Christi; der barmherzige Samariter; Martha und Maria; der verlorene Sohn; der reiche Mann und der arme Lazarus; Zachäus auf dem Maulbeerbaum; Einzug in Jerusalem; Gleichniß von den zehn Jungfrauen; Einsetzung des heiligen Abendmahls; der Verräther Judas; Gethsemane; Verläugnung des Petrus; Pilatus; Jesu Kreuzigung; sein Begräbniß; seine Auferstehung; seine Himmelfahrt. Von den Gleichnissen sind nur solche aufgenommen, deren Bild für sich interessant genug ist, so daß es keines Gegenbildes bedarf; dies tritt erst in dem folgenden Kursus auf. Wenn wöchentlich zwei Stunden für diesen Unterricht bestimmt sind, welche im Anfange in halbe Stunden vertheilt sein können, so würden dem ganzen Kursus von zwei Jahren 160 Stunden zufallen. Der Erzählungen sind aber etwa achtzig, welche durch Zerfällung wenigstens bis auf 100 Numern steigen. Im ersten Jahre, wo die Kinder fast unmittelbar dem Lehrer nachzusprechen haben, rückt das Erzählen äußerst langsam vor, im zweiten geht es rascher; doch nimmt das mehrmalige Nacherzählen immer viel Zeit in Anspruch, so daß man mit diesem Stoffe wohl auf zwei Jahre ausreichen wird, zumal wenn man, obschon sparsam, doch einige Sittensprüchlein memoriren läßt [1].

Der zweite Kursus der biblischen Geschichte durchwandert das nämliche Gebiet, aber ausführlicher, es sind nicht mehr Geschichten, es wird allmählich Geschichte. Es werden alle Geschichten, deren Erklärung nicht etwa besonders schwierig ist, beigebracht, zur Bibelsprache allmählich übergegangen, sachliche Erklärungen und moralische Be-

trachtungen angeknüpft. Da die Kinder lesen können, so ist ihnen ein biblisches Lesebuch in die Hand zu geben, worin jedoch die etwa vorkommenden didaktischen Stellen noch überschlagen werden müssen. Es ist ein vorherrschend historischer Kursus, jedoch so, daß die spezielle Leitung des jüdischen Volkes durch die göttliche Vorsehung und die Absicht der Offenbarung durch Christus deutlich genug hindurch schimmert. Bibelsprüche, welche in der Geschichte selbst ihre Erklärung finden, auch kurze Sittensprüchlein lassen sich nun bequem an den geschichtlichen Unterricht anschließen, und müssen dann exakt memorirt werden; sie aber zahlreicher herbeiziehen, oder geradezu vom Zaune brechen, bringt nur die Ueberfüllung und Unanschaulichkeit hervor, durch welche man so oft den Religions-Unterricht in Unwahrhaftigkeit hineintreibt. 160 Stunden können abermals für einen zweijährigen Kursus hinreichen. Da für diesen Kursus eine gewisse Vollständigkeit des Inhalts angesprochen wird, die Schüler auch (9 und 10jährige) eine andere geistige Entwicklungsstufe erreicht haben, so kann jetzt ebensowohl wie in dem analogen Unterricht in der profanen Geschichte eine Gruppirung der Begebenheiten angewandt werden. Was vorher einzel dastand, das trete nun in einen natürlichen Zusammenhang. Aus den kleinen historischen Bildern werden Biographien, soweit Dies der Stoff und die Art der biblischen Erzählung zuläßt. Aber auch die moralische Ausbeute muß immer bedeutender werden. Nicht daß man à la Hübner eine Reihe von oft übel begründeten „nützlichen Lehren" anhängen sollte, sondern durch Vergleichung und Beziehung. Da nämlich die Geschichten mit allen Nebenumständen und ohne wesentliche Auslassungen erzählt und genau wiedererzählt werden, so kann der Schüler mit einer gewissen Leichtigkeit über diesen Stoff disponiren. Er kann Parallelen ziehen zwischen Personen verschiedener Zeiten und äußerlich verschiedener Lebensbedingungen; auch zwischen den biblischen Personen und jetzt lebenden oder aus anderen Erzählungen bekannten. Auch kann bereits das Subsummiren unter allgemeinere Gesichtspunkte beginnen. Besonders ergiebig ist die Vergleichung des A. und N. T. Bei der Verheißung der Geburt Johannes d. T. wird an den ähnlichen Vorgang bei Simson und Samuel erinnert; Jesu Darstellung im Tempel und Samuel vor Eli, Jesus in Aegypten, Moses an Pharao's Hof, Jesus im Tempel, Daniel bei Nebukadnezar u. s. w. Ebenso werden

Sittenlehren, bei welcher Gelegenheit sie auch immer vorkommen mögen, aus der heiligen Geschichte erläutert. Du sollst nicht töden führt auf Kain, Moses, Jephta, Saul u. s. w.; sei barmherzig auf Mose's Errettung aus dem Wasser, Rahab, David u. s. w. Dabei gewinnt Beides, die abstrakten Begriffe an Anschaulichkeit und die Erzählungen an vielseitiger Association [2].

Der nun folgende dritte und der für die letzten zwei Jahre der engeren Schulzeit bestimmte vierte Kursus haben es mit der eigentlichen Bibelkunde zu thun, so nämlich daß der dritte an einem Bibelauszuge hält, der vierte in die Bibel selbst einführt. Da wo der Erstere versagt ist, mag eine geordnete Auswahl leichterer biblischen Abschnitte an die Stelle treten, der Lehrer thut selbst, Was dort der Schriftsteller übernahm. Der Charakter dieser Bibelkunde läßt sich schon aus der Darstellung der früheren Kurse erkennen, nämlich allmähliche pädagogisch abgestufte Einführung in das Verständniß und Behalten des biblischen Stoffes und Verarbeitung desselben zu Beziehungen unter sich und auf das Leben des Schülers. Zu diesem Zwecke wird erstens die biblische Geschichte fortgesetzt und erweitert, so daß die Geschichten zu einer Geschichte der Offenbarung werden, die Anfänge der religiösen Entwicklung im A. T. und der Vorzug derselben vor dem Götzendienste werden nachgewiesen. Die sittliche Noth der Menschheit, welche die Erlösung nothwendig machte, werde lebendig geschildert und die segensreichen Folgen der Erscheinung Christi an dem Leben der ersten Christen anschaulich gemacht. So schlägt die biblische Geschichte in die Religionsgeschichte über und gewährt zugleich Anhaltspunkte für die profane Geschichte, wo es derselben gestattet ist, solche Ausgänge zu nehmen. Natürlich wird dabei kein Faden zerrissen, der bereits in den biblischen Geschichten angeknüpft war. Die Parallelen der sittlichen Verhältnisse aller historischen Personen werden fortgesetzt, die Seelenzustände der Kinder aus der Geschichte erläutert und gelenkt. Die Abstraktion religiöser und moralischer Begriffe an konkreten Beispielen arbeitet dem bald beginnenden Unterrichte in der Glaubenslehre (Katechismus) in die Hände, sowie die Subsumirung der Thatsachen unter allgemeine Gesichtspunkte immer fortdauert und ihre Anforderungen steigert. Erläuterungen durch einzele passende Sprüche und Verse, deren Auswendiglernen wenigstens nicht ganz abzuweisen ist, läuft zur Seite.

Allein der Bibelauszug oder die biblische Auswahl bietet nun auch nicht mehr lediglich Historisches, sondern verbreitet sich vor Allem über diejenigen Lehrabschnitte, welche in die Geschichten eingewebt sind. Dies trift vornehmlich das N. T. mit den Reden und Gleichnissen des Heilandes. Von diesen hat man wenigstens die leichteren in den Lehrgang aufzunehmen, und verständlich zu machen. Tieferes Verständniß muß freilich oft reiferen Jahren vorbehalten bleiben, dann aber auch ausdrücklich, das Kind muß wissen, in welchen Stücken es noch zu lernen hat und wo möglich selbst wieder daran erinnern. Von den Gleichnissen Jesu werden auf dieser Stufe nur wenige ihrer Schwierigkeit wegen auszuschließen sein, wohl aber viel von den Reden, zumal diejenigen, welche sich auf die Zukunft des Reiches Gottes beziehen, denn diese empfangen ja ihr Licht erst durch die Erzählung von dem Untergange des jüdischen Reiches.

Der Stoff des dritten Kursus ist also reich, überreich, seine Behandlung aber auch schwierig. Die Schüler sind nämlich in die Jahre getreten, wo die Außenwelt mit ihren Reizen mächtig auf sie wirkt, wo sie dem Worte des Lehrers nicht mehr wie bisher unmittelbar glauben und folgen, der Einfluß anderer Personen schwächt den seinigen immer mehr und mehr. Da gilt es also, die Keime vor grellem Sonnenschein zu bewahren, damit sie nicht verdorren, ehe sie wurzeln konnten, oder das überwuchernde Unkraut auszujäten. Durch viel Auswendiglernen geschieht Dies gewiß nicht, so angenehm auch in späterem Alter ein Schatz von Sprüchen und Liederversen sein mag. Ein kleinerer viel benutzter Schatz ist ja ohnedies mehr werth als ein großer verschimmelnder. Alle Anstrengungen des Religionslehrers müssen vielmehr darauf gerichtet sein, die heilige Schrift und die Religion werth zu erhalten, so daß der Unterricht nicht blos als ein erzwungener oder der äußerlichen Ordnung angehöriger betrachtet wird. Manche Lehrer haben dies Verannehmlichen durch Zuziehung weltlicher Erzählungen, besonders moralischen Inhaltes zu erreichen gesucht. Man hat ganze Sammlungen sogenannter christlicher Geschichten. Wir verkennen die gute Meinung solcher Sammlungen nicht, möchten sie auch nicht ganz verdrängt wissen, allein im Ganzen halten wir dieselben doch für ein verfehltes Mittel. Denn erstens kann durch Vermengung gewöhnlicher Erzählungen mit den biblischen die Achtung gegen die letzteren,

die doch mit einem ganz anderen Maßstabe zu messen sind, beeinträchtigt werden. Dies geschieht unläugbar durch romanartige Einkleidungen der Begebenheiten, welche die Aufmerksamkeit und die Phantasie mehr fesseln, als die Bibel mit ihrer Einfachheit kann. Die längeren Erzählungen religiösen Inhaltes leiden fast alle an Langweiligkeit oder bereiten umgekehrt zu phantastischen Ueberspannungen, oft sogar Ausschweifungen vor. Ein anderer Fehler der erwähnten Sammlungen ist ihre übermäßige Reichhaltigkeit. Trifft der Lehrer nicht eine schonungslose Auswahl, so verdrängt ein Bild das andere, keins gewinnt eine feste Gestalt und eine wirksame Dauer in dem Gemüth des Kindes; es sind flüchtige Rührungen, welche im günstigsten Falle dadurch erreicht werden. Der härteste Vorwurf trifft aber die Glaubwürdigkeit dieser Erzählungen. Schwerlich dürften die Herausgeber nur für die Wahrheit auch nur des vierten Theiles derselben einstehen mögen. Von den poetischen und als Tradition erscheinenden (Legenden) verlangen wir Dies freilich nicht. Sie sind auch in der That die brauchbarsten unter allen. Wenn aber Erzählungen wunderbaren Inhaltes auch aus der neuesten Zeit ohne alle Beglaubigung dastehen, so fragen wir, wie stimmen diese, ich will nicht sagen, mit der historischen Wahrheit, sondern mit 1. Joh. 4, 1 und ähnlichen Sprüchen? Was die Missionäre, Was die vorzugsweise so benannten Frommen in ihren Selbstbekenntnissen erzählen, das ist doch wahrlich nicht unbedingt als lautere Wahrheit und der biblischen Geschichte gleich zu achten. Manche solcher Berichte tragen den Stempel der Selbsttäuschung ihrer Verfasser an der Stirne. Sollen also solche erläuternden Erzählungen benutzt werden, so geschehe es mit Umsicht, Sparsamkeit und — Geschmack. Denn Absurdidäten und Albernheiten sind keines Unterrichts würdig, am wenigsten des Religions-Unterrichtes.

Was nun aber die positive Erklärung der gelesenen Bibelstellen betrifft, denn auch bei der vorsichtigsten Auswahl läßt sich ein Verständniß ohne Erklärung nicht voraussetzen, so gelten zwar dabei die gewöhnlichen Regeln des Erklärens überhaupt, allein viele in höherem Grade als anderswo. Zuerst ist streng auf richtige Betonung bei dem Lesen zu halten, weil diese auf den Sinn den wesentlichsten Einfluß übt. Oft ist eine Korrektur oder ein Vormachen des Lehrers in dieser Beziehung weit erklärender als eine breite Umschreibung. Denn aller-

dings ist die Breite der schlimmste Fehler aller Erklärungen. Der Eindruck des gelesenen Textes bleibt doch immer die Hauptsache und dieser wird durch Periphrasen und Paraphrasen seinem besten Theile nach verwischt. Die Ausleger wissen oft gar nicht, welchen Schaden sie mit ihren Zerfaserungen der kräftigen und schönen Stellen anrichten. Am allerschlimmsten sind die predigtartigen Ansprachen an Schüler von noch schwacher Fassungskraft. Alle Nachtheile der akroamatischen Form vereinigen sich dann, um die Zuhörer zur stumpfsinnigsten Gedankenlosigkeit zu bringen. Wechsel, vielfacher, rascher Wechsel in Form und Beziehung muß stattfinden, wenn die Bibelerklärung dem Kinde nicht zum Ueberdrusse werden soll. Langeweile muß überhaupt als ein Erbfeind des Religions-Unterrichtes behandelt werden. Dies wird vorzüglich dem Lehrer gelingen, welcher das Abstrakte zu veranschaulichen versteht. Also zu jedem allgemeinen Begriff ein Beispiel und zwar nicht das erste beste aufgegriffene, sondern das passendste und edelste unter allen zur Auswahl vorliegenden. Vorzüglich lehrreich sind die Beispiele aus der Bibel selbst. Sie sind edel, harmoniren in der Heiligkeit der Quelle mit dem zu erklärenden, und regen die Schüler immer aufs neue zum Eindringen in die heilige Schrift an. In diesem Punkte ist noch lange nicht genug vorgearbeitet.

Um kurz und bestimmt zu erklären, ist natürlich von Seiten des Lehrers selbst genaues Verständniß des Textes erforderlich. Gerade die eigne Unsicherheit wählt viele Worte und trübt die Klarheit des Textes durch ungehörige Zuthaten. Wie oft hört man aber solche extemporirte oder unverdaute Auslegungen in der Kirche, wieviel mehr in Schulen! Wenn wenigstens Bescheidenheit und Sparsamkeit die Unvorbereiteten abhielte, sich Blößen zu geben und Verwirrung anzurichten. Für den unverstandenen Text kann die Erklärung vorbehalten bleiben, für den verworrenen nicht. Ueberhaupt müssen ja Stufen innerhalb der Kurse gesetzt sein, durch welche man nach und nach zur vollständigen Kenntniß verhilft. Was heute zu schwer ist, das spare ich auf morgen auf, und lehre es erforderlichen Falls einstweilen faktisch.

Am meisten gilt Dies von den historischen, geographischen und antiquarischen Notizen, womit man gern seine Gelehrsamkeit zeigen möchte, oft aber nur den Mangel an pädagogischem Takte offenbart. Dergleichen Dinge helfen zum inneren Verständniß einer Stelle

gewöhnlich gar nicht viel, lenken vielmehr die Aufmerksamkeit von der Hauptsache ab, der Geist entwischt durch die Hülle. Immerhin mag man dem wißbegierigen Kinde darauf gerichtete Fragen beantworten, immerhin mag man bei Wiederholungen und Uebersichten dem bekannten Stoffe dadurch einige Neuheit verleihen, zum ersten Eindringen in den Sinn gehört es nicht, wo z. B. das Land Ur gelegen hat, ob das Todte Meer tiefer liegt als das Mittelmeer, welcher persische König unter Ahasveros zu verstehen sei u. s. w. Noch abgelegener sind die äußerlichen Sprachbemerkungen mancher Lehrer. Es versteht sich, daß Schwierigkeiten geebnet, daß die bildlichen Ausdrücke in eigentliche umgesetzt werden müssen, aber Wurzeln aufzusuchen, Ableitungen zu spinnen, wohl gar orthographische Bemerkungen in den Religions-Unterricht zu schieben, das ist täppisch und verletzend für ein erwärmtes Gemüth.

Wohin gehört aber nun die Geographie des heiligen Landes und ähnliche Hülfskenntnisse zum Verständniß der Bibel? Sie bilden bestimmte Episoden in der Bibelkunde an solchen Stellen, wo der Verlauf des Bibellesens darauf führt. Wenn der Schüler weiß, jetzt wird eine Vorbereitung auf künftigen Religions-Unterricht vorgenommen, so kann er dieselbe nicht mit dem Kern desselben verwechseln, er weiß die Schwelle von dem Hause zu unterscheiden. Besondere Lehrstunden für die biblische Geographie anzusetzen ist nicht rathsam. Der Unterricht läuft gern in die Breite aus, beschäftigt sich neben dem Wesentlichen auch mit dem Unwesentlichen. Auch bleibt nicht das warme Interesse, er wird zu weltlich. Besser also man schiebt denselben stückweise in die biblische Geschichte ein z. B. die Schilderung von Aegypten in den Auszug der Israeliten, die Kenntniß des alten Kanaans in das Buch Josua, die des jüngeren Palästinas in die Einleitung in das N. T. u. s. w. Die Reliquien des jetzigen Palästina's erwähne man an den betreffenden Orten und überschaue das Ganze nochmals bei der Zerstörung von Jerusalem. Die heilige Schrift gibt ja zu solcher Anordnung Anlaß, indem sie auf didaktischen Stoff historischen, und dann wieder geographischen folgen läßt [3]. Uebrigens wird das meiste und Wichtigste von diesen Mittheilungen dem vierten Kursus also dem letzten Schuljahren anheim fallen.

Der vierte Kursus versetzt nämlich aus dem Bibelauszuge in

die Bibel selbst, oder setzt an die Stelle ausgewählter kleinerer Stücke die Lektüre ganzer biblischer Bücher. Nicht gerade, daß es auf absolute Vollständigkeit der Bücher ankäme, aber sie müssen doch als Ganzes aufgefaßt werden. Deßhalb sind Einleitungen in dieselben, soweit dieselben ohne Hypothesen und gelehrte Gründe möglich sind, nicht unangemessen. Am meisten gilt es aber, die gelesenen Bücher recht zu charakterisiren, die Hauptwahrheiten vor den Nebenideen hervorzuheben, den Zusammenhang nachzuweisen und überhaupt die Schüler in dem Buche zu orientiren. An einem oder etlichen müssen sie die übrigen mit Nachdenken und Erbauung lesen lernen. Deßhalb sind alle für den dritten Kursus aufgestellten Bedingungen hier noch in gesteigerter Strenge zu erfüllen. Neben der höchsten Klarheit und Würde des Unterrichtes müssen die Beziehungen nach allen Seiten so reich werden, daß kein Ereigniß des Lebens vorkommen kann, ohne durch biblische Wahrheiten erhellt und zu einem höheren Ziele hingeführt zu sein. Natürlich reicht da der plappernde Leseton, die Wortklauberei, und die theilnahmlose Verständigkeit nicht aus. Den Lehrer muß selbst ein biblischer Geist durchwehen, er muß sich gehoben fühlen, indem er die Kinder zu einer neuen Stufe der Sittlichkeit erhebt und den bewußten Eintritt in das Reich Gottes vorbereitet.

Außer den historischen Büchern, von welchen die neutestamentlichen alle in der Schule lesbar sind und von den alttestamentlichen die meisten mit nur geringen Auslassungen, sind es vorzüglich die Psalmen, die Sprüche Salomo's und das Buch Jesus Sirach, welche sich für die Jugend eignen; in dem Neuen Testament dürfte der Brief an den Titus und der Brief Jakobi den ersten Platz verdienen. Doch kommt dabei gar Viel auf die persönliche Vorliebe des Lehrers an, liegt demselben ein Buch besonders nahe, so wird es ihm auch gelingen, die Schüler dafür einzunehmen und so in das Verständniß desselben einzuweihen.

Da wo es an Zeit fehlt, ganze Bücher in der angegebenen Weise zu lesen, läßt sich auch die Auswahl des 3. Kursus mit gesteigerten Anforderungen fortsetzen. Dann ist eine Anordnung des Stoffes nach der Folge des Kirchenjahres oder der kirchlichen Feste nicht verwerflich, obgleich diese Reihenfolge immer äußerlichen Gründen folgt und darum auch sehr leicht in eine bloße Anlehnung an die kirchlichen Einrichtun-

gen übergehen kann. Eine selbständig ihr Ziel verfolgende religiöse Entwicklung ist jedenfalls pädagogischer. Manches läßt sich auch der selbständigen Fortbildung nach dem Austritte aus der eigentlichen Schule überlassen, doch vertraue man darauf nicht zu viel. Die Erfahrung lehrt, daß das in der Schule Erbaute eher zerfällt als fortgebaut wird. Selbst der Konfirmanden-Unterricht in seiner jetzigen Gestalt, wo er sich meistens gar nicht an den Religions-Unterricht der Schule anschließt, sich vielmehr desselben nur zur Aussonderung und Ueberweisung der Gedächtniß-Aufgaben bedienen möchte, ist von keiner nachhaltigen Wirkung. Der Gedanke, aus der Schule entlassen und den Erwachsenen zugerechnet zu werden, ist viel mächtiger als die Ermahnungen und Rührungen des Seelsorgers. Wenn sich hier nicht Kirche und Schule verbinden und als ein Gesammt-Organismus gegen die Macht der auflösenden Einflüsse kämpfen, so wird die Jugend nicht von der Religion ergriffen und festgehalten, sondern nur an der Oberfläche berührt werden. Auch die kirchlichen Katechisationen nach der Entlassung aus der Schule sollten nicht als eine veraltete Einrichtung vernachlässigt, vielmehr nach den Bedürfnissen unserer Zeit umgestaltet werden. Es ließe sich viel Gutes wirken, wenn man den alten gedächtnißmäßigen Weg verlassen und einen ergiebigeren, auf die Gesetze der Pädagogik gegründeten betreten wollte. Bibellektüre, schönes Vorlesen geistlicher Lieder und erbaulicher Aufsätze, Mittheilungen aus der Religionsgeschichte, auch aus der unserer Tage, soweit dieselbe von Polemik frei ist, würde anders anregen, als die ewigen Wiederholungen des Katechismus oder die alles Gemüthliche zerfasernden Katechisationen. Neu und frisch muß die Bibelkenntniß und die Religionskenntniß überhaupt in der Jugend erstehen, wenn die jetzigen Bewegungen auf dem kirchlichen Gebiete einen förderlichen und nicht einen auflösenden Ausgang nehmen sollen. Daß aber das Lesen des N. T. in griechischer Sprache, wie Einige für die Gymnasien vorgeschlagen haben, kein pädagogischer Fortschritt, sondern ein Rückschritt sein würde, bedarf keines Erweises. Das hieße recht das Heilige gemein machen. Weit förderlicher wäre, wenn die jungen Theologen auf der Universität die deutsche Bibel mehr benutzten, sie würden dann den Inhalt nicht immer blos von der gelehrten Seite betrachten, und die eigne religiöse Bildung über der materialen Vorbereitung auf ihr Amt nicht wie bisher vernachlässigen [4].

[1] Als Probe der erzählenden Form für die erste Stufe, da die meisten Lehrbücher denselben nicht getroffen zu haben scheinen, diene folgende Erzählung:

Kain und Abel.

Nachdem die beiden ersten Menschen aus dem Paradiesgarten vertrieben worden waren, lebten sie von ihrer Hände Arbeit. Und sie hatten zwei Söhne, welche ihnen bei der Arbeit halfen. Kain, der Aelteste war ein Ackerbauer, Abel, der Zweite, war ein Schäfer. Wenn sie das Jahr durch ihre Geschäfte besorgt hatten, so gingen sie hin, bauten jeder einen Altar von Steinen, legten dürres Holz darauf und zündeten dies an. Sobald die Flamme in die Höhe schlug, legte Jeder das Beste, was er hatte, als Gaben für den lieben Gott darauf und verbrannte es: Dies nannten sie opfern. Einst wollten Kain und Abel opfern, Kain eine Garbe von seinen Früchten, Abel ein Lämmchen von seiner Heerde, denn der liebe Gott hatte ihnen wieder viel Segen geschenkt. Allein weil Kain nicht so fromm war, als sein Bruder, so sah Gott sein Opfer auch nicht so gnädig an, als das Opfer Abels. Kain hätte sich Das merken sollen, und künftig frömmer werden, allein statt Dessen wurde er neidisch über seinen Bruder, und an seinem grimmigen Gesichte sah man, daß er den guten Abel haßte. Der liebe Gott warnte ihn noch einmal, und sagte ihm: „Wenn du fortfährst deinen Bruder zu hassen, so wirst du eine große Sünde begehen.“ Allein es half Nichts, Kain wurde immer erbitterter gegen Abel. Endlich, da sie auf dem Felde waren, fing er an, seinem Bruder Vorwürfe zu machen, und als Abel antwortete, er wisse gar nicht, Was er ihm gethan habe, gerieth Kain in eine so fürchterliche Wuth, daß er auf seinen Bruder zusprang und ihn todtschlug. Niemand hatte es gesehen, als der liebe Gott. Dieser aber sprach zu Kain: „Wo ist dein Bruder Abel?“ Der böse Kain wollte noch läugnen und antwortete: „Was weiß ich? Ich kann meines Bruders Hüter nicht sein.“ Der Herr aber sprach: „Das Blut deines Bruders, das du vergossen hast, schreit zum Himmel empor, wie willst du noch läugnen!“ Da entfiel Kain der Muth, und er bekannte seine schändliche Mordthat. Ach, rief er, Was hab ich gethan? Meine Sünde ist so groß, daß mir Niemand verzeihen kann. Ich darf meinen Vater nicht mehr sehen und meine Mutter nicht. Ich darf nicht mehr nach Hause kommen. Wer mich findet, wird mich todt schlagen. Ich will meinen Acker verlassen, und will fliehen in den Wald und in die Wüste, wo mich Niemand siehet.“ Und er floh, und glaubte immer die Stimme seines sterbenden Bruders zu hören, und im Traume kam ihm die blutige Leiche Abels vor, und aus jeder Ecke dünkte ihm Jemand den Namen Brudermörder zuzurufen, und er konnte nicht ruhig werden sein Lebenlang.

Wer sich durch dies und ähnliche Beispiele noch nicht überzeugen kann, daß die biblischen Geschichten für Kinder besonders zubereitet

werden müssen, der wohne dem Unterrichte in einer Taubstummen-Anstalt bei, und er wird die Wahrheit mit Händen greifen.

[2] Bearbeitungen der biblischen Geschichte sind außerordentlich zahlreich, jedoch weniger für die erste als für die zweite und dritte Stufe. Die alte Weise Hübner's haben beibehalten: Rauschenbusch, 43. Aufl. Schwelm, 1845 (36 kr.); Steiner, Rudolstadt, 1840 (24 kr.). Adler. Leipzig, 1821 (45 kr.). Trefurt, 2 Thle. 8. Aufl. Hannover, 1845 (36 kr.). Aehnlich Seiler, Bibl. Gesch. mit erklärenden kurzen Andachten, 14. Aufl. Erlangen, 1828 (27 kr.). Höchst kindlich erzählt Chr. Schmidt in seinen Bibl. Geschichten, 3 Thle. München, 1840 (54 kr.), für katholische Schulen. Oft zu weit von der Bibel abweichend ist Hebel, Biblische Geschichte für die Jugend. Stuttgart, 1843 (36 kr.). Dagegen halten streng an der lutherischen Uebersetzung: Otto Schulz, Biblisches Lesebuch. Berlin, 1841 (27 kr.). Scholz, Ch. G., Bibl. Geschichte Leipzig, 1841 (40 kr.). Schuknecht, Geschichten und Lehren der heil. Schrift. Darmstadt, 1838 (27 kr.). Wille, Die bibl. Geschichte. Leipzig, 1845 (54 kr.), an einen bibl. Auszug gränzend. Kohlrausch, Die Geschichten und Lehren der h. Schrift. 16 Aufl. Halle, 1835. Zahn, Bibl. Gesch. nebst Denkwürdigkeiten aus der Geschichte der christlichen Kirche. 2. Aufl. mit Stereotypen. Mörs, (1 fl. 12 kr.). Von Rauschenbusch, Scholz, Kohlrausch und Zahn sind auch Anweisungen zum Gebrauch ihrer eben genannten Bücher vorhanden. Zu dem Buche von O Schulz gehört: Bormann, Handbuch zur Erklärung und unterrichtlichen Behandlung der wichtigsten biblischen Erzählungen. Berlin, 1841 (2 fl. 12 kr.). Auch verdient rühmliche Erwähnung Preuß, Bibl. Geschichten nebst einem für die Lehrer bestimmten Anhang. Königsberg, 1841 (1 fl. 30 kr.). Mehr für häuslichen Gebrauch ist Sparfeld, Bibl. Geschichten, Leipzig, 1845 (1 fl. 12 kr.). Bibelauszug ist Engel, Geist der Bibel, Plauen, in vielen Auflagen, (54 kr.). Sehr reichhaltig, aber oft etwas rationalistisch. Mehr anregend als belehrend sind: Hey, Erzählungen aus dem Leben Jesu für die Jugend, dichterisch bearbeitet, Hamburg, 1844 (1 fl. 12 kr. geb.). Ein Bibelauszug nach berichtigter Uebersetzung ist unter der Presse: Thudichum, Bibl. Geschichten und Lehren für Schule und Haus. Büdingen, 1847. Kell, Die Schulbibel, Nothwendigkeit und Ausführbarkeit eines gemeinsamen der Kirche als Entwurf zur Prüfung vorzulegenden Bibel-Auszugs. Grimma, 1845 (18 kr.). Methodisch wird die Sache behandelt in Vormbaum, Die biblische Geschichte in der evangelischen Elementarschule. Elberfeld, 1846 (45 kr.), eine Anleitung selbst zu erzählen. Ludewig, Ausführliche Methodik des Bibellesens und der Bibelkunde. Wolfenbüttel, 1844 (4 fl. 24 kr.), lehrreich und von gemäßigter religiöser Ansicht.

[3] Zur Kenntniß des heiligen Landes dienen die Karten: Sallmann, Wandkarte des heil. Landes. 2 Blatt. Kassel, 1843. (1 fl. 12 kr.). Desselben Handkarte (12 kr.). Völter, Eßlingen, 1843. 2 Bl. (1 fl. 12 kr.). Wegener, Das heilige Land, Gumbinnen, 1845 (36 kr.) 2 Karten. Die älteren Karten sind wegen der neueren Berichtigungen wenig brauchbar. Von Schriften nennen wir: Röhr, Palästina. 3. Aufl. Zeitz, 1845 (1 fl. 12 kr.). Kröger, Abriß der biblischen Geographie und Alterthümer. Hamburg, 1836 (36 kr.). Gessert, Das heil. Land. 4. Aufl. Essen, 1836 (18 kr.). Des Calwer Verlagsvereins Biblische Geographie. 5. Aufl. umgearb. 1843 (24 kr.). Ebendaselbst Bibl. Naturgeschichte, 4. Aufl. 1842 (20 kr.). Bibel-Atlas von Weiland, erläutert von Ackermann, 2. Aufl. 13 Karten, Weimar, 1845 (2 fl. 15 kr.). Palästina, von K. v. Raumer und Stülpnagel, 1 Blatt mit 6 Nebenkarten, (27 kr.), beides brauchbar und nach neueren Berichtigungen. Dewald, Wandk. der Bibl. Geogr. 4 Blatt, Erlangen, 1845 (1 fl. 45 kr.).

[4] Für Religions- und Kirchengeschichte ist zu empfehlen: Judä, Umriß der christl. Kirchengeschichte. Berlin, 1836 (27 kr.). Dazu Geschichte der christl. Kirche (nach Neander). Berlin, 1838. Des Calwer Verlagsvereins Christliche Kirchengeschichte, 1843. 8. Aufl. (20 kr.). Erzählungen aus der Geschichte der christl. Kirche und Religion. Berlin, 1829. Sackreuter, Christl. Religions- und Kirchengeschichte. 2. Aufl. 2 Bde. Darmstadt, 1843 (3 fl. 36 kr.). Thiele, Kurze Geschichte der christlichen Kirche. Zürich, 1840 (2 fl. 24 kr.). Baur, Die Kirchengeschichte in gedrängter Uebersicht. Weimar, 1845 (1 fl. 48 kr.), mehr für Laien, für welche auch die Bildnisse. Harnisch, Geschichte des Reiches Gottes auf Erden, 2. Aufl. Halle, 1845 (1 fl. 12 kr.). Kurz, mit Sprüchen und Versen ausgestattet. Zahn, Das Reich Gottes auf Erden, 2 Thle. Mörs, 1834 (5 fl. 24 kr.). Mehr Handbuch zur biblischen Geschichte, streng orthodox.

Ein sehr schätzbares Hülfsmittel für Bibelkunde ist: Rettig, Bibelkunde. 5. Aufl. Hannover, 1845 (1 fl. 12 kr.). Krause, Bibelkunde. Magdeburg, 1834 (1 fl. 48 kr.). Gemmerle und Löhn, Encyklopädie der Bibelkunde. Leipzig, 1837 (1 fl. 48 kr.). Beyer, Heuristischer Leitfaden für den Unterricht in der Bibelkunde, 1. Kurs. Leipzig, 1845 (11 kr.). Wagner, Erster Unterricht in der Bibelkenntniß. Landsberg, 1845 (9 kr.). Beide für die Hände der Schüler, also kaum nöthig. Zerrenner, Kurze Anleitung zum erbaulichen Lesen der Bibel in der Volksschule. Magdeburg, 1829 (1 fl. 3 kr.). Wo der Katechismus deren nicht genug enthält, müssen Sprüche nach besonderen Sammlungen gelernt werden. Solche Sammlungen sind: Stern, Erstes Spruchbuch für christl. Schulen. Karlsruhe, 1834

(27 kr.). Baumgarten, Bibelstellen und Liederverse mit kurzen Katechisationen 3 Thle. 2. Aufl. Leipzig, 1839 (jeder Theil 54 kr.). Denzel, Biblische Sprüche und Sittenlehren. 6. Aufl. Stuttgart, 1838 (18 kr.). Krummacher, Bibelkatechismus 12 Aufl. Essen, 1843 (27 kr.). Auch Engel, Geist der Bibel, obgleich umfassender, kann so gebraucht werden (12. Aufl. Plauen, 1835. 54 kr.). Unter den Bibelerklärungen verdienen folgende den Lehrern empfohlen zu werden: Lisko, Die Bibel; 1. Abth. Das Alte Testament, Berlin, 1843 (in 15 — 20 Lieferungen à 36 kr.); 2. Abth. Das neue Testament, 4. Aufl. Berlin, 1843 (4 fl. 48 kr.). Dies Werk kann sehr viele andere Hülfsmittel ersetzen, ist aber etwas schwer und subjektiv. Dinter, Schullehrer-Bibel. A. T. 5 Bde. 3. Aufl. Neustadt, 1828 (7 fl.); N. T. 4 Bde, (3 fl. 36 kr.). Auch in Dinter's sämmtlichen Schriften von Wilhelm, Neustadt bis 1844. Mögen die theologischen Stimmen getheilt sein, so behält dieses Werk entschiedenen pädagogischen Werth. Fischer, Neue Schullehrer-Bibel N. T. 1. Heft. Eisleben, 1844 (36 kr.), mit zugesetzten Fragen ziemlich unentschieden. Brandt, Evangelische Schullehrerbibel, 3 Bde. 2. Aufl. Sulzbach, 1833 (3 fl.). Opposition gegen Dinter. Gerlach, Das Neue Testament, 2 Bde., 3. Aufl. Berlin, 1843 (4 fl. 12 kr.), strenggläubig nicht für Schullehrer. Richter, Hausbibel und Wohlfahrt, Predigerbibel gehören ebenfalls nicht hierher. Mit vielem Beifall ist von einer Seite aufgenommen worden: Kell, Julius, Lehrbuch des gesammten Religionsunterrichts, 1842 (12 kr.) wozu als Hand- und Hülfsbuch dient: Biblische Lehrstoffe, für den gesammten religiösen Unterricht. Leipzig, 1846. 10 Hefte 6 fl. Der leitende Grundsatz ist den biblischen Geschichtsunterricht als Träger einer religiösen Idee, als anschauliche Darstellung irgend eines Lehrsatzes der Glaubens- oder Sittenlehre zu betrachten. Neu ist Schütze, Schullehrer-Bibel, 1. Bd. Ev. Math. Dresden, 1846 (2 fl. 42 kr.). Thilo. Der Bibelspruch im Dienste des Religionsunt. Erfurt 1846 (15 kr.).

§. 24. Glaubens- und Sittenlehre.

Wenn wir vorher der Bibelkunde ein weites Feld angewiesen und aus der Offenbarungs-Urkunde selbst die einzelen Lehren unserer Religion entwickelt haben wollten, so sind wir darum keineswegs der Ansicht, daß diese gelegenheitliche und individuelle Entwicklung genügen und den Beschluß des ganzen Religions-Unterrichtes machen solle. Sowie eine übersichtliche und gründliche Darstellung der Grammatik den Bau des angelehnten Unterrichtes schließen soll, so auch eine zusammenhängende Glaubens- und Sittenlehre den Religions-Unterricht.

Aber anfangen darf man nicht mit dem System, sei es auch in der populärsten Form und dem geringsten Umfang. Und muß der Unterricht aus irgend einem Grunde früher abgebrochen werden, so ist es besser das Kind kennt die Bibel, als den Katechismus. Ueberhaupt ist es die Frage, ob die katechetische Form für ein Lehrbuch der Religion nicht geradezu als eine veraltete zu bezeichnen ist. Sicherlich wenigstens finden gegenwärtig die Bedingungen, welche die früheren Theologen nöthigten, ihre Anweisungen in Fragen und Antworten zu schreiben, nur dem kleinsten Theile nach noch statt, und Luther würde, wenn er heutiges Tages schriebe, seinen umfassenden Geist auch darin bewähren, daß er seinen Katechismus nach pädagogischen Anforderungen modifizirte. Und doch ist gerade der kleine Lutherische Katechismus noch einer der pädagogisch brauchbarsten, weil er kurz und anschaulich geschrieben ist. Andere neuere Katechismen leiden dagegen an einer unerträglichen Weitschweifigkeit und Abstraktheit und sind dadurch den Erwachsenen im Volke ebenso unzugänglich, als den Schulkindern. Wenn nun vollends verlangt wird, daß solche Katechismen wörtlich und vollständig memorirt werden sollen, wie leider ein großer Theil der Geistlichkeit aus Mangel an pädagogischer Erkenntniß oder aus Vorurtheil thut, so ist die unausbleibliche Folge, daß die Religion statt Sache des Herzens Sache des Gedächtnisses wird. Man wende dagegen nicht ein, daß in alten Zeiten, deren Religiosität doch gerühmt werde, der Unterricht auch nicht anders und wohl noch gedächtnißmäßiger betrieben worden sei. Jene alten Zeiten, deren Religiosität vielleicht bei näherer Untersuchung auch nicht stichhaltig befunden werden möchte, waren aber auch andere rücksichtlich der ganzen geistigen Entwicklung und Stimmung. Die Sitte in der Familie und Gemeinde erzog damals die Menschen, nicht die Schule, und diese Sitte gab der Jugend eine Geduld und Zähigkeit mit, welche die heutige Jugend durchaus nicht mehr besitzt. Man langweilte sich damals nicht bei zweistündigen Predigten, nicht bei Tage langem Sitzen auf einem Fleck, und so lernte man auch auswendig, ohne Etwas zu denken oder Ueberdruß zu empfinden. Heutiges Tags aber, wo der Geist in allen Menschen ohne Ausnahme wacher geworden ist, kann man die Jugend allein nicht mehr in jene Erstarrung versenken, ohne ihr die tiefste Abneigung gegen das Objekt solcher Versuche einzuflößen und — ohne sich an derselben zu versündigen.

Memorirt kann und soll in allen Unterrichts-Fächern werden, allein nach pädagogischem Maaße, nach pädagogischer Vorbereitung, und mit pädagogischer Hülfsleistung. Sollte der Religions-Unterricht allein davon ausgenommen sein? Soll dieser an einer Tradition hängen, die aller psychologischen Begründung entbehrt und nur dahin wirken kann, daß die Religion als etwas Aeußerliches angelernt und bei Seite geschoben wird, sobald mächtige irdische Interessen in das Spiel kommen? Die gelernte Religion, zumal die unter Widerwillen gelernte, ist keine treuere Begleiterin im Leben, als die gelernte Klugheit und die gelernte Höflichkeit, sie läßt gerade in den wichtigsten Angelegenheiten im Stiche.

Damit soll nicht geläugnet sein, daß eine Anzahl tief und unverwüstlich eingeprägter Sprüche und Liederverse ein vortrefflicher Schatz in den Vorkommenheiten des Lebens ist, an welche sich das beengte und wenig entwickelte Gefühl anschließt. Gerade das Volk, welches im Selbstdenken wenig geübt ist, bedarf eines formulirten Ausdruckes für seine Gedanken und Gefühle, der ihm im Drange des Lebens bereit liegt, um augenblicklich darnach greifen zu können. Allein gerade dieser Zweck wird durch viel Gedächtnißwerk, das einander nur verwirrt und verdunkelt, und durch Definitionen des Katechismus nicht erreicht. Vielmehr ist gerade, um diesen Vortheil zu gewinnen, höchste Sparsamkeit, Exaktheit und Anschaulichkeit erforderlich. Und diese gebieten nicht einen ganzen Katechismus, sondern blos die schönsten Bibelsprüche, nicht ganze Lieder, sondern nur die ausdrucksvollsten Strophen lernen zu lassen. Zu den schädlichsten Gewohnheiten des herkömmlichen Memorirens gehört namentlich das monotone und falsch betonte Hersagen, das Abfragen nach der Reihe der Schüler und der Sprüche, das Vorsagen der Anfangsworte, statt des Fragens nach einem inneren Merkmale u. s. w.

Diese negativen Bestimmungen der Didaktik reichen aber natürlich nicht aus, der Lehrer will wissen, wie er denn die Glaubens- und Sittenlehre zu behandeln habe. Wir nehmen an, daß der systematische Unterricht in diesen Gegenständen, die wir unter dem Namen Religionslehre zusammenfassen und durchaus nicht streng abgesondert behandelt wissen wollen, vor dem zwölften Jahre unmöglich beginnen könne, weil früher die geistige Reife überhaupt, aber die Entwicklung religiöser Begriffe vermittelst der Bibelkunde insbesondere fehlt. Vorbereitungen

mag man treffen durch Ordnen der gelernten oder erklärten Sprüche, ja man mag die Sprüche wohl gar aus einem Katechismus entnehmen und auf die Ueberschriften desselben beziehen, aber die zusammenhängende Darstellung, die bewußte Auffassung ganzer Kapitel muß noch ausgesetzt bleiben. Ja es fragt sich, ob nicht wenigstens in Volksschulen der Geistliche dieselbe geradezu auf die Konfirmation aufsparen soll. Es ist zwar keineswegs vortheilhaft, wenn der Religions-Unterricht des Geistlichen blos als Konfirmanden-Unterricht auftritt, und wohl gar der organischen Verbindung mit dem vorausgegangenen ermangelt; wo es aber besonderer Verhältnisse wegen stattfinden sollte, da müßte dieser Unterricht sich gerade auf die systematische Religionslehre einlassen, weil der junge Christ bei der Konfirmation nicht blos einzele Lehren seiner Religion kennen muß, sondern alle, und die konfessionellen Unterscheidungslehren vornehmlich. Denn er muß wissen, warum er dieser Konfession beitritt und keiner andern. Dann wird ein Katechismus oder ein ähnlicher Leitfaden kaum entbehrt werden können, denn das bloße Zuhören prägt nicht tief genug ein, und Diktiren ist Zeitverschwendung und Mechanismus zugleich [1].

Die Art nun aber, wie der Geistliche oder Lehrer den Katechismus benutzen mag, ist folgende. Er wählt ein Hauptstück aus, welches sich durch Leichtigkeit auszeichnet und welches keineswegs das erste in der dogmatischen Reihe zu sein braucht, läßt die ersten Sätze richtig und ausdrucksvoll lesen und prüft durch Fragen, wieweit die Schüler dasselbe wohl ohne weitere Beihülfe verstehen. Hierauf macht er durch Parallelen, Periphrasen, Synonymen die unverständlichen Wörter deutlich, führt also in den Wortsinn ein. Ist der Gegenstand wichtig genug, so mag dann ein Memoriren zulässig sein, doch immer lieber Sprüche als Definitionen, und, wenn es die Einrichtung erlaubt, blos die Antworten nicht auch die Fragen. In der Regel wird aber ein annäherndes Auswendiglernen hinreichen, d. h. ein so häufiges Durchlesen, daß die Ausdrücke geläufig werden, ohne gerade in der nämlichen Aufeinanderfolge zu stehen. Diese Anlehnung an den Ausdruck des Buches ist desto nothwendiger, je jünger die Schüler sind und je weniger Sprachgewandtheit sie besitzen. Während sich die Schüler die Ausdrücke des Lehrbuches anzueignen suchen, muß nun aber der Lehrer etwa in der nächsten Lektion tiefer auf den Sinn der Sätze ein-

gehen und zwar vor Allem durch Beispiele. Er entfernt die Bilder, wählt den eigentlichsten Ausdruck, läßt Exempel aus der biblischen Geschichte und Parallelstellen aus der Bibel suchen. Auch die Religionsgeschichte und in manchen Fällen selbst die Profangeschichte wird um Erläuterungen befragt. Am Schlusse eines Kapitels wird dann der Zusammenhang aufgesucht, die Beweisstellen der Bibel hervorgehoben, auch wohl die Kirchenlehre anderer Konfessionen kurz und ohne alle Seitenblicke entgegengestellt. Doch gehört das Letztere immer nur für die reifsten Schüler und kann, wo Fortbildungsanstalten bestehen, diesen überlassen bleiben. So erläutert man allmählich alle Kapitel nach der Reihenfolge der Schwierigkeit und faßt den Inhalt zuletzt in der Uebersicht des Lehrbuches selbst zusammen, Was um so nothwendiger erscheint, als ohne viele Wiederholungen auch der sorgfältig eingeübte Stoff doch wieder entschlüpfen dürfte. Denn immer ist es leichter mittheilen als einprägen und befestigen. Damit jedoch das Herz bei diesem Verfahren immer betheiligt bleibt, erkläre man nicht mehr als wirklich erforderlich ist, schaffe dagegen möglichst zahlreiche Beziehungen auf die biblische Geschichte und das Leben der Gegenwart herbei. Man zeige aus der Religionsgeschichte, wie gewisse Ueberzeugungen und Lehren die Menschen zu den größesten Aufopferungen entflammt haben, weise die Waltung der Vorsehung über dem einzelen Menschen und der Menschheit nach, und benutze die ernsten Ereignisse der Gegenwart, um auf den Herrn der Welt zurückzuweisen. In höheren Lehranstalten mag diese Richtung geradezu in einen Kursus der Religions- und Kirchengeschichte übergehen. Bei besonderen Vorfällen lasse man den gewöhnlichen Religions-Unterricht sich zu Erbauungsstunden gestalten, verbinde andere als die ordentlichen Schulgebete und angemessene Feierlichkeiten damit. Auch mögen abwechselnd analytische Katechisationen über ein gelesenes Lied, dann wieder synthetische über ein besonders reiches Thema des Katechismus stattfinden. Das Letztere wird besonders nöthig werden bei sehr kurzen Katechismen, wie der kleine Lutherische, denn dieser enthält nicht viel mehr als die Inhalts-Angabe des Religions-Unterrichtes. Reguläre Katechisationen erkälten das Gefühl, zerfasern das Schöne, und um so leichter, als es nur wenigen begabten Lehrern gelingt, gut zu katechisiren [2]. Stetiger Wechsel der Form bei gleichbleibender Wärme

des Tones wird in die Herzen der erwachsenen Jugend am meisten eindringen und fesseln. Ohne alle Aufdringlichkeit und ohne allen Pharisäismus kann der rechte Religionslehrer von selbst der Beichtiger seiner Schüler werden. Freilich gehört dazu eine Hingebung von seiner Seite, die sich aus dem bloßen Dociren nicht ergibt, und welche allen seinen Worten den Stempel der Ueberzeugung aufdrückt. Denn wäre der Lehrer auch in einer Einzelheit mit dem Lehrbuche oder der ihn leitenden Lehrvorschrift nicht vollkommen einverstanden, so wird die Gewohnheit, alle religiösen Ueberzeugungen zu achten und jede Lehre in seinen Schülern zur wirklichen Ueberzeugung zu gestalten, so wirksam sein, daß wegen dieser kleinen Differenz sein Unterricht nicht mangelhaft würde. Freilich darf er kein Eiferer für seine subjektive Ansicht sein, sondern neben seiner Meinung noch Raum für eine fremde haben und vor Allem in der Liebe eine Einigung für die Abweichung in dem Glauben suchen. Buchstaben-Glaube treibt diese Liebe aus den Herzen und wirkt darum nur bei ganz Gleichgestimmten, und nur eine Zeit lang. Am sichersten lösen sich diese Schwierigkeiten durch die Begeisterung für die Erziehung eines besseren Geschlechtes. Diese Begeisterung ist nicht intolerant, und dauert aus, wenn auch nicht alle unsere augenblicklichen Gedanken in Erfüllung gehen. Denn wir fühlen dabei jeden Augenblick, daß es Gott ist, der das Gedeihen schenkt.

In Gymnasien und sonstigen höheren Lehranstalten darf natürlich der Religions-Unterricht nach der Konfirmation nicht eingehen, allein es bedarf keines besonders abgegränzten Kursus für denselben, es wird vielmehr nur erweitert und vertieft, Was bereits begonnen ist. Das Lesen ganzer biblischer Bücher, die ausführliche Darstellung der Religionsgeschichte, die Begründung der schwierigeren Glaubenslehren gehören ja eigentlich erst auf diese höhere Bildungsstufe und sind nur in Andeutungen in dem früheren Unterrichte möglich. Daneben lassen sich einzele praktische Themata als Privat-Erbauungen vor solchen erwachsenen Schülern behandeln, wenn auch nicht gerade regelmäßige Erbauungsstunden eingerichtet sind [3].

In höheren Schulen aller Art, wie auch in dem religiösen Fortbildungsunterrichte, halte man ja Alles fern, was zu einer falschen Scham wegen des Religions-Unterrichtes Anlaß geben kann. Nichts Demüthigendes, sollte auch die Meinung noch so übel begründet sein,

darf das Interesse an den höchsten geistigen Aufgaben mindern. Also nicht gegen Willen und Sitte barsch angekämpft mit Zwang zu Gottesdienst und Katechismuslehren, kein Zusammenstellen der Erwachsenen mit kleinen Kindern, auch nur dem Namen nach, keine angeblich vertraulichen Anreden, welche die Jugend nicht dafür erkennt. Man räume auch hier dem fortgeschrittenen Geiste Rechte ein, selbst solche, welche vielleicht vor einer strengen Prüfung nicht bestehen bleiben. Durch milde Belehrung läßt sich wieder einlenken, durch schroffes Auftreten predigt man die Leute zur Kirche hinaus, aber auch die guten Gefühle aus dem Herzen. Des Erlösers Beispiel mahnt zur Sanftmuth und Geduld, die Menschen aber sind nicht schlechter, sondern nur schwerer zu behandeln geworden.

[1] Ueber den höheren Religions-Unterricht ist ein Hauptbuch: Landfermann, Der evangelische Religions-Unterricht in den Gymnasien. Frankfurt, 1846 (48 kr.). Zwar streng orthodox, doch mit vieler Umsicht geschrieben. Sonst auch Weiß, Erfahrungen ꝛc. 3 Th. Halle 1843. Bormann, in Diesterwegs Wegweiser.

[2] Die zahlreichen Katechismen lassen sich nicht wohl aufzählen, da ihre Wahl gewöhnlich dem Lehrer nicht frei steht, sondern durch Landesverordnungen festgestellt ist. Darum nur einige Kommentare zu weit verbreiteten Katechismen. Den Lutherischen Katechismus kommentiren: Harnisch, Entwürfe und Stoffe. 3 Thl. Weißenfels, 1842 (6 fl. 54 kr.). Daneben ein Lernbuch für Schüler (9 kr.), ein Lehrbuch (18 kr.), ein Lebensbuch für Confirmanden und ein Leitbuch für höhere Schulen. Halle, 1845 (1 fl. 42 kr.). Lehre und Erbauung, orthodox. Handel, Materialien zum vollständigen Unterricht im Christenthum. Halle, 1835 (40 kr.). Dinter, Präparationen zum Unterricht über Religionswahrheiten. 2. Aufl. Neustadt, 1835 (1 fl. 48 kr.). Den sogenannten Badnischen in Süddeutschland weit verbreiteten, aber höchst unpädagogisch gehaltenen Katechismus kommentirt am gründlichsten Sell, Handbuch zum Katechismus ꝛc. 2. Aufl. Friedberg, 1847 (2 fl.). Für den im Katechisiren ungeübten Lehrer ist auch brauchbar Heyer, Handbuch zu dem Katechismus. Karlsruhe, 1842 (3 fl.).

[3] Für den Religionsunterricht in höheren Lehranstalten ist zu empfehlen: Niemeyer, Lehrbuch für die oberen Religionsklassen in Gelehrtenschulen. Halle, 1835. 17. Aufl. (1 fl. 12 kr.), rationalistisch, darum in manchen Ländern verboten. Aehnlich Bretschneider, Lehrbuch der Religion und der Geschichte der christlichen Kirche. 2. Aufl. Gotha, 1827 (1 fl. 30 kr.). Dräseke, Glaube, Liebe, Hoffnung.

6. Aufl. Lüneburg. 1834. Ziegenbein, Lehrb. d. christl. Glaubens- und Tugendlehre für die gebildete weibliche Jugend. 3. Aufl. 1832 (1 fl. 48 kr.). Marheinecke, Lehrbuch des christl. Glaubens und Lebens. 2. Aufl. Berlin, 1836 (1 fl. 48 kr.). Lüdewig, Handbuch beim Religions- Unterricht. Halle, 1830 (54 kr.). Palmer, Lehrb. der Religion u. der Gesch. der christl. Kirche. 2 Thle. Darmstadt, 1843 (2 fl. 24 kr.). Neuere Schriften, welche bei der strenggläubigen Parthei Beifall finden, sind: Kniewel, Christliches Religionsbuch für mündige Christen. 3 Aufl. Berlin, 1840 (54 kr.). Schmieder, evang. Lehrb. für Schüler der oberen Klassen. Leipzig, 1838, gelehrt gehalten, aber nicht exklusiv lutherisch wie das vorige. Thomasius, Grundlinien zum Religions-Unterr. an den oberen Klassen. Nürnberg, 1839. Osiander, Lehrb. zum christl. Religions- Unterr. Tübingen, 1839. Bender, Die Lehre und Geschichte der christlichen Kirche, Leipzig, 1841. Ludwig, Grundzüge der christlichen Lehre. Frankfurt, 1843 1. Kursus.

§. 25. Der Gesang.

Es würde eine wichtige Kraft in dem Menschen unausgebildet bleiben, wenn die Musik nicht in den Bereich des Unterrichtes gezogen würde. Zwar kostet die technische Fertigkeit auf Instrumenten zu viel Zeit, auch eignet sich dieselbe zu wenig zum geselligen Unterrichte, als daß sie unter die Gegenstände der allgemeinen Bildung aufgenommen werden könnte; aber der Gesang ist seiner Natur nach eine gesellige Musik, und schon eine mäßige Ausbildung desselben hat etwas sehr Belohnendes. Von seinem formalen Nutzen hat man zwar mitunter übertriebene Erwartungen gehegt, allein läugnen läßt sich nicht, daß der Gesang-liebende Mensch den feineren Gefühlen offener, der Rohheit abgeneigter ist, als der gesanglose, und daß die Beschäftigung mit dem Schönen allemal von der Beschäftigung mit dem Häßlichen abhält. Man nehme dem Volke den Gesang, so stößt man es in die Brutalität hinein, am meisten, wenn man den Gesang aus dem Gottesdienste herausnehmen wollte. Denn der Kirchengesang ist eine der schönsten Zierden des christlichen Kultus, und es ist gar nicht zu berechnen, Was er zur Kultur der christlichen Völker beigetragen hat. Wäre auch gar kein anderer Zweck vorhanden, so würde sich die Schule schon um dieser Aufgabe willen auf das ernstlichste des Gesanges annehmen müssen, und es ist nichts weniger als ein Lob für die gebildeten Klassen, daß ihre

Kinder in der Regel die Kirchenlieder weder singen können, noch singen mögen. Es geht aber auch den Schulen, welche den gemeinschaftlichen Gesang vernachlässigen, ein Element der Heiterkeit und der Brüderlichkeit ab, welches nicht durch den Privat-Unterricht in der Musik ersetzt wird, führte derselbe auch bis zur Virtuosität.

Wie bald der Gesang begonnen werden soll, darüber sind die Meinungen getheilt. Zwar singen die Kinder von freien Stücken schon sehr frühe, allein es ist die Frage, ob der Lehrer sich dieser Natur-Aeußerung sofort annehmen, oder sie eine Zeit lang sich selbst überlassen soll. In Schulen, wo die jüngste natürliche Klasse mit älteren Schülern kombinirt ist, so daß sie diese singen hört, scheint es mir unbedingt vorzuziehen, das erste Schuljahr als zuhörenden Kursus vorübergehen zu lassen, ein Verfahren, welches auch wohl durch die Oekonomie der Zeit geboten sein dürfte. Dies bildet dann in gewissem Grade den musikalischen Anschauungs-Unterricht, wozu freilich eine gewisse Anleitung der Kleinen zum Beobachten des Gehörten hinzutreten muß. Der Lehrer muß Fragen thun über den gehörten Gesang, Aufgaben geben in Beziehung auf Auffassung der Melodie und des Taktes, und zur Nachahmung, zum Mitsingen anregen. Es ist bei dem Gesange wie bei dem Sprechen, dasselbe muß durch Nachahmung eher vorhanden sein, als durch Unterricht; allein der Unterricht muß sich des zufällig Gewordenen frühzeitig annehmen. Wo keine Vorbilder in der Schule vorhanden sind, da muß sie der Lehrer schaffen, das heißt er muß vorsingen oder vorgeigen, damit die Kinder zum Nachsingen veranlaßt werden. Allein Was soll er als Muster vorstellen? Gewiß nicht das Erste Beste, sondern das Schönste, welches zugleich elementarisch ist, d. h. in das Ohr fällt.

Von dem zweiten Schuljahre an beginnt der eigentliche Unterricht, und zwar mit einem näher gerückten, absichtlicheren Anschauungs-Kursus. Die Kinder werden zur Nachahmung des Gehörten angehalten und die Beispiele in ihre Elemente: Takte und Töne, aufgelöst. So wie aller Sprachunterricht von dem Satze, als verständlichem Ganzen, ausgehend zu dem Worte, der Sylbe, dem Laute gelangt, so muß der Gesang von dem musikalischen Gedanken, das heißt hier der Lieder-Strophe, zu dem Verse, dem Takte, dem Tone übergehen. Der Sprachunterricht kann die Uebung im Gebrauche der Sätze einstweilen dem Leben überlassen und sich auf die Betrachtung der Einzelheiten beschrän-

ken; der Gesangunterricht darf Dieses nicht, weil auf Uebung im Lieder-Singen außer der Schule nicht gerechnet werden kann, wenigstens nicht auf ein solches, das die Unterrichts-Zwecke fördert. Es muß also gesungen werden, damit das Kind zum Gebrauche seines Instrumentes, der Stimme, gelangt, damit es Freude an dieser Thätigkeit erlange, aber drittens auch um die Beispiele zu dem theoretischen oder verfeinernden Unterrichte sogleich zur Stelle zu haben. Am besten wäre es, wenn die ersten Singstücke zugleich als Uebungsbeispiele für die theoretischen Lehren bestünden, so daß des faktisch zu Erlernenden möglichst Wenig wäre. Welches sind nun aber die technischen Erkenntnisse, welche auf diese Stufe gehören? Natürlich noch nichts von Harmonie, noch Nichts von Dynamik (als Was sich von Letzterer durch Nachahmung ergibt), sondern nur Melodie und bald verbunden damit Rhythmus. Sobald das Kind Höhe und Tiefe der Töne unterscheidet, gebe man ihm das zugehörige Zeichen, die Note, allein ja nicht mehr Noten, als es Töne singen kann. Es muß seinen Ton an das Noten-Individuum anschließen, und wie die Note auf der Skale steigt und fällt, mit der Stimme steigen und fallen. Im Anfang dürfen die Noten nur von einerlei Werth, der Takt nur immer der nämliche sein. Nur eine Schwierigkeit darf auf einmal vorliegen. Ist die Melodie so weit gesichert, daß das Kind die Noten innerhalb seines Stimm-Umfanges kennt und singt, die Tonleiter ohne Stütze, die Intervallen nach der Leitung eines Instrumentes (am besten der Geige, weil der Lehrer dabei freie Ueberschauung und Bewegung behält), so wird das Nothwendigste des Taktes gelehrt. Zu dem Nothwendigsten gehören aber nicht Vierundsechzigtheile, Triolen, Vorschläge, sondern Viertel, Achtel und halbe Noten, nebst der Bedeutung des Punktes. Auch unter den Takt-Arten kann noch eine Auswahl getroffen werden. Von den Tonarten darf auf der ersten Stufe nur C dur angewandt werden; allmählich wird zu G dur und D dur übergegangen; kommt noch A dur und F dur hinzu, so dürfte der Kreis für Kindergesänge schon ziemlich weit genug sein. Die Stimmbildung wird während dieser Ueblungen, die jede anderen vorbereiten und bedingen, wie das Sprechen und Lesen jeden Sprach-Unterricht, nur gelegenheitlich und faktisch betrieben; erst nachdem Melodie und Rhythmus auf eine gewisse Stufe der Sicherheit gehoben sind, wird das Ziel des schön-Singens näher ins Auge gefaßt. Die kleinsten Kin-

der sollen nicht mit la singen, selbst nicht mit den Noten-Namen. Es würde ihnen den Zweck des Singens ganz aus den Augen rücken, Langeweile verursachen und sie vom Wege der Natur auf einen höchst zweifelhaften der Kunst setzen. Die Stimm-Uebungen gehören in die zweite Stufe, wo neben der Melodie der Worte die Parallel-Melodie der Vokale herlaufen kann. Die erstere erhält dann die Luft, sie liefert das Material, die zweite polirt dasselbe. Es ist Fortschreiten und Vervollkommnen zugleich. Inzwischen werden auch die Lese-Uebungen so weit vorgerückt sein, daß dieselben die Aussprache bearbeiten und daß die Stimme von zwei Seiten her kultivirt wird. Da ist es nun Zeit, zur dritten Stufe, der dynamischen Bildung, überzugehen. Aus dem Lese-Unterricht weiß das Kind von Betonung, Schwellung, auch wohl von Verstakt; diese Kenntnisse lassen sich nun auf den Gesang anwenden, die falsche Dehnung und Akzentuation wird mit Bewußtsein vermieden. Das Kind lernt in gewissem Grade mit Gefühl singen.

Nun beginnt der zweite Kursus, der des selbständigen Singens. Die Kinder sollen alles Das, was sie bisher durch unmittelbare Nachahmung, nach der Leitung eines Instrumentes gesungen haben, auch frei singen lernen. Daher die Treff-Uebungen, das selbst-Bezeichnen der Töne durch Noten, das Takt-Schlagen, das Zählen u. s. w. Alles Dies ist bestimmt, sie aus ihrer Passivität herauszuheben, ohne jedoch die Fortschritte in anderer Beziehung zu suspendiren. Sie lernen immer neue Melodien, neue Tonarten, neue Akzentuationen u. s. w., denn eine bloße Wiederholung würde ermüden, ohne größere Sicherheit zu bewerkstelligen.

Den dritten Kursus bildet die Lehre von der Harmonie. Nicht als ob eine Theorie derselben nur entfernt zulässig wäre, diese kann ja nur dem Kompositeur oder Dem, welcher die in einer Note angedeutete Harmonie zu ergänzen hat, dienen. Vielmehr werden die bisher einstimmigen Gesänge mit 2-, 3- und 4stimmigen vertauscht. Doch werden die einstimmigen zugleich fortgeübt, indem ihre melodische, rhythmische und dynamische Schwierigkeit zunimmt und die Anforderungen an den Vortrag stets gesteigert werden.

Die Volksschule erreicht in anderen Lehrgegenständen nur das Minimum des Wissens und Könnens, in dem Gesang aber sehr häufig Mehr als die höheren Lehranstalten, weil man nämlich in den letzteren

mit Unrecht diesem Gegenstande nicht Werth genug beilegt, und darum dem Gesanglehrer keine hinreichend erziehliche Stellung einräumt. Wo man diesen Fehler nicht begeht, ist natürlich in einer längeren Reihe von Jahren und mit reiferen Stimmen etwas Bedeutenderes auszurichten, als mit Kindern unter vierzehn Jahren. Doch haben sich gerade im Gesang die Fortbildungs-Schulen am glücklichsten in den Gesang-Vereinen entwickelt, und man kann deßhalb sehr füglich einen umfassenden Lehrgang im Gesang für alle Schulen aufstellen.

Was das Material betrifft, so ist vor Allem die Anforderung daran zu stellen, daß es den oben angegebenen oder ähnlichen Abstufungen entspreche; zweitens, daß es nach Musik und Text schön, und zwar populär schön sei. Denn ohne die Erfüllung dieser Bedingung läßt sich der formale Zweck des Gesang-Unterrichtes nicht erreichen. Manche Lehrer verfallen dabei entweder in den Irrthum, Was ihnen auf ihrer Bildungsstufe schön vorkomme, müsse auch den Kindern so erscheinen; andere wollen sich mit einem Rucke in die Kinder-Sphäre versetzen, und wählen läppische Texte, woran ein dauerndes Wohlgefallen unmöglich ist. Noch andere können sich von dem materialen Gesichtspunkte nicht losmachen. Die Lieder sollen ihnen zugleich belehrend, erbaulich, auf die kirchliche Feier vorbereitend sein. Alle diese Ansichten verfehlen das rechte Bildungs-Moment. Was den Schönheitssinn des Kindes bilden soll, muß zwar schön für alle Zeiten (objektiv schön) sein, aber zugleich jetzt erfaßbar (subjektiv schön). Natürlich sind Stücke von solcher Vollkommenheit nicht alltäglich zu finden, allein doch besitzen wir eine so reiche Auswahl von glücklich komponirten Liedern, daß nur hier und dort einmal eine Lücke fühlbar werden dürfte, wenn die Lehrer erst selbst einmal ihren Geschmack reinigen, nicht moralisches Geschwätz für Poesie, und modernes Geklingel für Musik nehmen wollten. Alle Lieder, wovon die Erfahrung lehrt, daß sie nicht mit in das Leben hinüber genommen werden, taugen auch nicht in die Schule. Das Volk läßt sich in dieser Beziehung wenigstens Nichts aufdringen. Und Wer da glaubt, ein Lied, worin Etwas von Liebe vorkommt, sei einem Gassenhauer gleich zu achten, der kennt das Volk nicht. Es ist ein arger pädagogischer Mißgriff, wenngleich gut gemeint, die Kinder singen zu lassen: „O wie herrlich, o wie schön ist es, in die Schule geh'n!“ Dergleichen baut recht die Unwahrheit ins Leben. Und ähnlich verhält es sich mit

den Chorälen. So lange die Kinder den Inhalt nicht verstehen, so lange die gehaltene Musik ihrer natürlichen Flüchtigkeit widerstrebt, sind Choräle kein Gegenstand ihrer Uebungen. Ist die Zeit der Reife gekommen, dann wird die neue Art der Musik ihnen Genuß und Erfolg gewähren. Nur in sehr schwachen Gemeinden kann es nöthig werden, auch jüngere Kinder zum Kirchengesange beizuziehen, sonst genügt die ältere Hälfte der Schuljugend. Wichtig für die Bildung des Gesanges sind solche festliche Gelegenheiten, wo ein größeres oder schwereres Gesangstück aufgeführt zu werden pflegt. Auf der einen Seite spornen solche Veranlassungen die Jugend zu ungewöhnlichem Eifer an, und es wird oft an dem einen Stücke Mehr gelernt, als an zehn anderen; anderer Seits treibt der Wunsch, sich hervorzuthun, die Lehrer dann oft zur Ostentation, zu einseitigem Einlehren ohne hinlängliche Vorbereitung, oft sogar zum Nachtheile anderer Lehrgegenstände.

In dem Voranstehenden sind die Noten als das Bezeichnungs-Mittel der Töne hingestellt worden, ohne auf die ebenfalls im Gebrauche stehenden Ziffern Rücksicht zu nehmen. Die Ursache ist, weil die Noten jedenfalls vollkommnere Zeichen sind, als die Ziffern, indem sie mannigfaltigerer Modifikationen fähig sind, auch das Steigen und Fallen der Töne anschaulicher darstellen. Allein es soll damit nicht gesagt sein, daß man beschränktere Zwecke des Gesang-Unterrichtes nicht recht wohl mit Ziffern erreichen könne. Der Lehrer soll auf beide Unterrichts-Mittel gefaßt sein, und nach Umständen das eine oder das andere benutzen [1].

[1] Nicht als historisch wichtig, sondern als jetzt vorzugsweise brauchbar, sind folgende Schriften zu nennen: Natorp, Anleitung zur Unterweisung im Singen. 1. Kursus. 5. Aufl. Essen, 1837 (1 fl. 30 kr.); 2 Kursus, 1834 (1 fl. 48 kr.). Gersbach, Singschule. 1. Abth. Karlsruhe, 1834 (18 kr.); 2. Abth. (27 kr.). Anleitung (1 fl. 48 kr.). Erk, Methodischer Leitfaden. 1. Th. Crefeld, 1834 (1 fl. 12 kr.). Hientsch, Methodische Anleitung zum Unterrichte im Singen. 1. Lehrgang. Breslau, 1836 (54 kr.). Müller, P., Anleitung zum Gesangunterrichte für Lehrer an Volksschulen, nebst einer Sammlung von Liedern. 1. Abth. (36 kr.), 2. Abth. (1 fl. 12 kr.). Darmstadt, 1836. Von Gesängen noch: Gersbach, Singvöglein. 3. Aufl. Karlsruhe, 1839 (36 kr.). Erk, Sammlung von Schul-Liedern von verschiedenen Komponisten. 3. Aufl. Essen, 1836. 4 Hefte jedes zu 36 kr. Auch 4 Hefte Gesänge für Männerstimmen. Ferner: Liederkranz von Erk und Greef, 3 Hefte, 6. Aufl. Essen, 1845,

jedes Heft 18 kr. Ein Auszug daraus unter dem Titel: Singvögelein (5 kr.) Daneben: Kindergärtchen, Auswahl von 1- und 2-stimmigen Gesängen. Essen, 1843 (36 kr.). Silcher, Kurzgefaßte Gesanglehre für Volksschulen. Tübingen, 1845 (27 kr.). Langer, Theoretisch-praktische Gesanglehre mit Uebungsstücken. Leipzig, 1845 (1 fl.). Le Carpentier, Der erste Lehrmeister im Gesangunterricht. Mainz, 1845 (2 fl. 24 kr.). Dasselbe für den Gebrauch in Schulen eingerichtet von Heinrichs. Mainz, 1845 (36 kr.). Miloche, Kurzgefaßte theoretisch- praktische Singschule. Passau, 1844 (54 kr.). Jakob, Liederwäldchen. 1. Heft, Essen, 1845 (6 kr.) für kleine Kinder. Abela, Sammlung 2-, 3- und 4 stimmiger Lieder. 1. Heft, 6. Ausg. Leipzig, 1845 (1 fl.). Kretzer, Ausgewählte Sammlung ein- und mehrstimmiger Gesänge. 1. Abth. Koblenz, 1845 (14 kr.) für kleine Kinder. Silcher, Gesänge für die Jugend. 48 Kinderlieder. 2. Aufl. Tübingen, 1845 1 — 4 Heft (54 kr.). Noack, Liederkranz 2 Hefte. Chemnitz 1845 (à 27 kr.) Desselben Beiträge zur Methodik des Gesangunterrichtes. Chemnitz, 1845 (18 kr.). Karow, Leitfaden zum praktisch- methodischen Unterricht im Gesange. 2. Aufl. Bunzlau, 1843 (2 fl. 24 kr.). Schütze, Praktischer Lehrgang für den Gesangunterricht in Volksschulen, Dresden, 1843 (18 kr.). Zur Fortbildung: Euterpe, ein musikalisches Monatsblatt von Hentschel (mit Erk und Jakob). Erfurt (1 fl. 48. kr.).

§. 26. Der Unterricht der Viersinnigen.

Erst seit sich der Geist der Humanität über Europa verbreitet hat, welcher unsere Zeit charakterisirt, hat man versucht, die Unglücklichen, denen einer der fünf Sinne mangelt, der Wohlthaten des Unterrichtes und damit des höheren menschlichen Bewußtseins theilhaftig zu machen. Früher sah man dergleichen angeborne oder früh eingetretene Gebrechen als Werke des Satans an, man verstieß die elenden Geschöpfe, denen kein Tageslicht leuchtete, oder kein Ton erklang, aus der Gemeinschaft der Glücklicheren, indem man ihnen gleich Thieren ein Gnadenbrod hinschob, das natürlich auch mit thierischem Stumpfsinne verzehrt wurde. Viele der Viersinnigen wurden dadurch zuletzt auch Blödsinnige. Nur einzele mit glücklichen Anlagen begabte und in theilnehmenderer Umgebung aufwachsende entwickelten sich zu wahren Menschen. Hätte unsere Zeit auch keinen anderen Ruhm, als daß sie dem Unglück auf dieser Seite ihre Theilnahme zugewandt und die scheinbar unübersteiglichen Schranken einer mangelhaften Natur durch Kunst überstiegen hat,

so dürften wir uns schon unserer Fortschritte freuen. Indessen stehen die pädagogischen Bestrebungen der Blinden- und Taubstummen-Lehrer noch zu isolirt, die Kunst, mit Viersinnigen umzugehen, ist noch nicht, wie es doch sein sollte, Gemeingut aller Gebildeten geworden, nicht einmal aller Lehrer. Diese Letzteren aber sind nicht blos durch die vorkommende Möglichkeit, viersinnige Kinder unterrichten zu müssen, verpflichtet, von den Fortschritten der Methodik in dieser Richtung Kenntniß zu nehmen, sondern noch weit mehr durch die Begründung, welche den Unterrichts-Grundsätzen für Vollsinnige durch die Vergleichung mit den Erscheinungen an den Viersinnigen zu Theil wird. Denn das Meiste, was die neuere Pädagogik mit unwidersprechlicher Sicherheit aufgestellt hat, rührt aus keiner anderen Quelle her, als aus der Vergleichung der Entwicklung der Menschen mit mangelnden Organen mit der Entwicklung der vollständig begabten. Der Zweck der nachfolgenden Anweisung, Blinde und Taubstumme zu behandeln, ist darum nicht, Lehrer für dieselben zu bilden (Dies bedarf außer einer viel größeren Ausführlichkeit vor Allem der Anschauungen), sondern den Lehrern der Vollsinnigen einen Begriff von den Bemühungen ihrer Berufsgenossen auf dem engeren Felde des Blinden- und Taubstummen-Unterrichtes zu geben, um darin die Veranlassung zu näherer Beobachtung dieser interessanten pädagogischen Bestrebungen zu finden.

Der Blindgeborene und, Was fast Dasselbe bedeutet, der vor dem Alter des festen Gedankens blind Gewordene entbehrt aller Anschauungen des Auges, nicht nur derjenigen, deren wir uns durch den Unterricht bewußt werden, sondern auch der von Vollsinnigen zufällig und bewußtlos aufgenommenen [1]. Wer dies Verhältniß nicht aus Beobachtung kennt, bildet sich leicht ein, das Ohr, als das Organ für die Sprache Anderer, könne jenen Mangel auf mäßigem Umwege ersetzen. So ist es aber nicht; denn wir verstehen nur diejenigen Zeichen, also auch Worte, deren zugehörige Vorstellungen uns durch die Sinne zugeführt worden sind. Uns Vollsinnigen scheint es einer der leichtesten Sätze zu sein: der Himmel ist blau, und doch ist er für den Blinden schwerer zu verstehen, als eine trigonometrische Formel. Nicht das Gehör ist der nächste Ersatz für das Gesicht, sondern das Gefühl, insbesondere in seiner Modifikation als Tastsinn. Auch das sehende Kind muß die Erfahrungen des Tastens mit denen des Gesichtes verbinden, um richtige Vorstellun-

gen von Gestalt und Größe zu erhalten, allein es findet in den Farben eine weitere Hülfe, die dem Blinden gänzlich abgeht. Das Gesicht faßt zuerst das Ganze, und vergißt oft das Einzele durch genaues Besehen und Betasten zu untersuchen, faßt deßhalb oberflächlich auf. Der Blinde dagegen kann nur von dem tastbaren Theile ausgehen und an diesen den folgenden reihen, endlich nach Analogien auf weitere Fortsetzung oder Vergrößerung schließen. Für ihn ist nur das Nahe, das der Größe der Hände und Arme Entsprechende vorhanden, Größeres dagegen, aber auch Kleineres als das den Fingerspitzen Zugängliche, endlich alles Entfernte ist für ihn nicht vorhanden. Denn ihm fehlt das Organ für das Fühlen in die Ferne, das Auge. Wie arm müssen also seine Vorstellungen im Verhältniß zu unserer Sprache sein, welche in den meisten Fällen von dem Sichtbaren ausgeht und dasselbe nur durch anderweitige Erfahrungen modifizirt! Ueberläßt man nun das blinde Kind seiner eigenen, überall gehinderten Thätigkeit, beschränkt man dieselbe aus Furcht vor wirklichen oder eingebildeten Gefahren noch mehr, wie können sich die Grund-Vorstellungen ausbilden, worauf der Wechsel-Verkehr des Sprechens beruht! Das Kind wird Worte hören und nachsprechen, ohne Etwas dabei zu denken. Dies ist die größeste Gefahr bei unmethodisch erzogenen Blinden. Sie scheinen Fortschritte zu machen, weil sie Worte machen, auswendig lernen, weil ihre Phantasie ihnen unbestimmte Bilder vormahlt; allein gerade dadurch werden sie unbrauchbar für das Leben und unglücklich in ihrem Bewußtsein und als Folge davon oft starrsinnig und bösartig. Alle diese Uebelstände bleiben bei etwaigem Besuch der Schulen für Vollsinnige bestehen, wenn der Lehrer nicht durch besondere Vorkehrungen die Lücken der Entwicklung zu ergänzen versteht. Die Blinden verschlingen die Erzählungen, hängen sich begierig an die Musik, lernen aber Nichts für eine selbständige Existenz, Nichts, was sie vor den Ausschweifungen der Phantasie sichert. Religiöse Schwärmerei ist weit leichter in sie zu bringen, als religiöse Ergebung; die Schranken, welche ihnen die Natur gezogen hat, werden mit der Einbildungskraft übersprungen, und sobald die Wirklichkeit sie ihnen doch fühlbar macht, mit Erbitterung ertragen. Um diesen unglücklichen Zustand zu verhüten, ist frühe Anweisung an die ihnen übrig gebliebenen Organe, und Gelegenheit und Veranlassung, dieselben zu üben, die Pflicht der Sehenden. Gebt dem blinden Kinde Alles zum

Betasten, Beriechen, Schmecken, Hören, was nicht geradezu Gefahr bringt! Die Gefahren lehrt vermeiden, statt durch Einsperren vor ihnen zu hüten! Das Kind muß seine Hand anstrengen, damit sie nicht, wie bei manchen Blinden, ganz unelastisch bleibe! Man mache Sammlungen von tastbaren Gegenständen, und spreche mit dem Kinde darüber. Dies ist sein Anschauungs-Unterricht; man lasse es arbeiten, indem man ihm die Hand führt, oder besser, indem man es seine Hände an die des Arbeitenden anschmiegen läßt. So lernt es Garn wickeln, knüpfen, flechten, stricken, später selbst das Drechsler-, Tischler-, Seiler-Handwerk. Selbst von einem blinden Uhrmacher im Schwarzwalde hat man gelesen. Diese gewerbliche Arbeit ist bei weitem die wichtigste, da nur ein kleiner Theil der Blinden den wohlhabenderen Ständen angehört. Da, wo jedoch ausdrücklich Vorkehrung für den Blinden-Unterricht getroffen ist, können die Kinder auch in das Wissen in einem solchen Grade eingeweiht werden, daß der Laie in Erstaunen darüber geräth. Die Blinden lernen lesen an tastbaren Buchstaben, entweder beweglichen von Relief-Arbeit, oder auch gedruckten, welche in starkem Papier mit Metallspitzen durchgestochen sind. Für den vorübergehenden Gebrauch steckt man auch mit Stecknadeln Figuren in ein Nadelkissen, oder schreibt mit dem Finger in die flache Hand. In der Stich-Manier hat man die ganze Bibel für Blinde gedruckt. Sie schreiben auch, aber nicht mit Feder und Dinte, sondern mit einer Gummi-Auflösung, worüber nachher Sand gestreut wird, so daß die Buchstaben fühlbar werden. Dadurch können sie ihre eigne Schrift wieder lesen. Für Andere schreiben sie wohl auch auf gewöhnliche Art, doch natürlich mit einem Material, welches nicht unvermerkt versiegt. Für das Rechnen hat man entweder eine Tafel mit Gefächern, worein tastbare Ziffern gesteckt werden, oder einen Rahmen mit Drähten, in deren jedem sich 9 Perlen auf- und abschieben lassen, so daß jeder Draht eine bestimmte Zahlen-Ordnung bedeutet, die auf eine bestimmte Gränzlinie gerückten Perlen aber die Ziffer. So geschickt übrigens manche Blinde auf diese Weise rechnen, so ist doch das Kopfrechnen für sie die Hauptsache. Abgesehen von seiner formal bildenden Kraft, leisten die Blinden mit ihrem unzerstreuten Denkvermögen darin so Bedeutendes, daß man selten zu dem schriftlichen zurückzukommen nöthig hat. Für die Erlernung der Geometrie hat man blecherne Figuren mit hinreichender Konstruktion, um Alles bis zur sphärischen Tri-

gonometrie deutlich zu machen. Andere ziehen Drath über eine Holzplatte mit Löchern, um die Enden des Drathes einzustecken [2]. Indessen muß man gestehen, daß alle diese Kenntnisse für das Fortkommen der meisten Blinden von geringerer Bedeutung sind als Sprachen und Musik. Blinde Kinder aus gebildeten Familien, welche nicht zugleich die Mittel besitzen, unabhängig zu leben, wenden sich am besten einem dieser beiden Fächer zu. Wenn ein Blinder neuere Sprachen mit der konzentrirten Kraft, welche Viersinnigen eigen zu sein pflegt, erlernt, so ist er sehr wohl im Stande, sie wieder zu lehren, zwar ohne schriftliche Uebungen, aber nichtsdestoweniger mit gutem Erfolge. Noch häufiger wenden sich die Blinden zur Musik, und man hat aus den guten Fortschritten der meisten schließen wollen, daß die dem Gesicht fehlende Kraft sich nun auf die übrig bleibenden Sinne, Gehör und Gefühl, werfe. Diese Meinung ist übrigens von den gründlichsten Kennern der Sache, als von der Oberfläche abgeschöpft, verworfen worden. Vielmehr scheint die von der Nothwendigkeit gebotene häufigere Uebung der anderen Sinne die Vorzüglichkeit der letzteren allein hervorzubringen. Ein Wink für die Lehrer der Fünfsinnigen, Was sich ausrichten ließe, wenn jede Kraft nach Möglichkeit benutzt würde. Allein mag auch die Anstelligkeit der Blinden zur Musik noch so groß sein, so sind doch die sittlichen Gefahren bei diesem Berufe wohl zu berücksichtigen. Solcher, welche es bis zu Künstlern höheren Ranges bringen, sind verhältnißmäßig nur sehr wenige; die übrigen gerathen leicht in leichtfertige Gesellschaften, und werden Schurranten und zuletzt Bettler. Deßhalb ist wohl zu prüfen, welche Aussichten für höhere Ausbildung und Versorgung vorliegen, bevor man einen Blinden zur Musik vorzugsweise erzieht. Für solche, welche ein besonders feines Gehör zeigen, ist der Beruf eines Klavierstimmers nicht übel, zu Musiklehrern sind sie nicht wohl brauchbar, weil sie nur den Ton, also den Erfolg eines falschen Griffs oder Anschlags wahrnehmen, aber nicht die Ursache. Daß sie nur einzele Schüler unterrichten können, nicht eine Schule, versteht sich von selbst; alle sonstigen guten Eigenschaften würden durch die Unfähigkeit, Disziplin zu halten, neutralisirt werden [3].

Die andere ebenso wichtige und noch zahlreichere Klasse der Viersinnigen ist die der Taubstummen [5]. Sie sind mittelbar stumm, weil ihnen die Gabe des Gehörs von Geburt an versagt, oder bald nach

derselben wieder verloren gegangen ist. Vor den durch den menschenfreundlichen Abbé de l'Epée hervorgerufenen Bemühungen für den Unterricht der Taubstnmmen blieb es höchstens bei der Gebärdensprache als Mittheilungsmittel zwischen dem Taubstummen und seinen Umgebungen. Die Unvollkommenheit derselben erlaubte aber nicht die Entwicklung bestimmter Begriffe, und die Taubstummen blieben deßhalb in einem viel thierischeren Zustande als die Blinden, da Diese doch immer manche Worte durch zufällig erworbene Erfahrungen zu Vorstellungen erheben konnten, Jene aber kein Mittel besaßen, sich über die Gesichts-Erfahrungen und deren Nachahmungen zu erheben. Welchen Werth die Sprache als geistiges Bildungsmittel habe, hat man erst recht durch die nähere Bekanntschaft mit den Taubstummen einsehen gelernt. Der Unterschied zwischen einem roh aufgewachsenen Taubstummen und einem unterrichteten Kinde von derselben Anlage ist so augenfällig, daß er keines weiteren Kommentares bedarf. Nachdem man jetzt die Mittel genau kennt, wodurch einem Taubstummen sein fehlender Sinn auf Umwegen fast ersetzt werden kann, gebietet nicht blos die Humanität, keinen solchen Unglücklichen ohne Unterricht zu lassen, sondern selbst die Politik. Denn wenn man erwägt, daß im Durchschnitt auf 1500 Menschen ein Taubstummer zu rechnen ist, und daß der bei weitem größeste Theil derselben wegen Armuth und Unfähigkeit zu einer ernährenden Arbeit den Angehörigen oder der Gemeinde zur Last fällt, wofern er nicht auf künstlichem Wege in die Reihe der denkenden und arbeitenden Menschen versetzt worden ist, so läßt sich leicht berechnen, daß selbst die kostspieligsten Anstalten für Taubstummen-Unterricht dem Staate noch ökonomischen Vortheil gewähren. Gleichwohl bestehen nur in wenigen Staaten hinreichend viele Institute, um alle unterrichtsfähigen Taubstummen aufzunehmen, Was auch freilich nicht erforderlich sein dürfte, wenn allenthalben die Lehrer der Vollsinnigen mit dem Taubstummen-Unterrichte bekannt genug wären, um wenigstens den vorbereitenden Theil zu übernehmen, und die Unterrichteten später zur Fortbildung anzuweisen. Die speziellen Taubstummen-Anstalten könnten dann recht wohl als Muster-Anstalten und Zweige der Seminare für Leher gelten und nur die wohlhabenderen und besonders fähigen viersinnigen Kinder vollständig ausbilden, während die übrigen nach Ueberwindung der Hauptschwierigkeiten in ihrer Heimath oder wenig-

stens deren Nähe den absolut nöthigen Unterricht empfingen. Denn es läßt sich nicht läugnen, daß bei dem Zusammenleben der Taubstummen in einer Unterrichts-Anstalt, zumal wenn auch die Verpflegung eine gemeinschaftliche ist, leicht Verwöhnungen eintreten, welche nicht zum Glück der im günstigsten Falle doch immer von vielen Lebensfreuden Ausgeschlossenen beitragen. Worin bestehen nun aber die Mittel, den Taubstummen eine Sprache für die ihnen fehlende zu geben? Daß die Gebärdensprache wegen ihrer Unbestimmtheit nicht weiter ausreicht, als um etwa die erste Verständigung zwischen Lehrer und Schüler herzustellen und der Unvollkommenheit der künstlich erworbenen Sprache zu Hülfe zu kommen, darüber ist man jetzt ziemlich einig, und man hat in den Taubstummen-Instituten gerade damit zu kämpfen, daß die Zöglinge unter sich nicht auf Kosten ihrer Verstandes-Bildung mit der leichteren, aber auch unvollkommneren Gebärdensprache sich genügen lassen. Manche Taubstummenlehrer, vornehmlich der früheren Zeit, gedachten dagegen durch die Schriftsprache den Taubstummen genügend auszubilden. Sie lehren eine Fingersprache, welche jedem Buchstaben eine Stellung der Finger oder Hand substituirt, sie lehren ferner schreiben und lesen, und sind mit diesen Hülfsmitteln im Stande, sich nicht nur mit den Zöglingen vollkommen zu verständigen, sondern denselben auch beliebig viele Kenntnisse beizubringen. Allein da die Vollsinnigen, unter welche doch die Taubstummen nach Ablauf ihrer Schulzeit zurückkehren, die Fingersprache nicht verstehen, die Unterhaltung durch Schreiben aber unbequem, ja wohl unter Umständen unmöglich finden, so kehren die Taubstummen wieder zur Gebärdensprache zurück und verlieren einen beträchtlichen Theil ihrer künstlichen Bildung aus Mangel an Uebung. Deßhalb haben die besseren Taubstummen-Anstalten auf ein Surrogat der mündlichen Unterhaltung gedacht, welches der der Vollsinnigen am nächsten kommt. Die Taubstummen werden gewöhnt, die Worte der zu ihnen Redenden an der Mundstellung abzulesen, und selber, wenngleich übel klingend, Worte hervorzubringen. Dadurch erhält ihre Unterhaltung die nöthige Schnelligkeit und eine vielseitigere Anwendbarkeit, nur natürlich nicht im Dunkeln und in der Ferne. Auch wird ein scharfes Gesicht bei dem Lernenden und ein fehlerfreies Organ bei dem Lehrenden vorausgesetzt. Lesen und Schreiben der Buchstaben wird gleichzeitig mit dem Ablesen an dem Munde und dem

Sprechen erlernt, so daß immer Eins das Andere ergänzt. Die Fingersprache dagegen unterbleibt ganz, wenn nicht etwa ein Schreiben in die Hand bei der Dunkelheit dafür gelten soll; die Gebärdensprache wird in enge Gränzen eingeschlossen. Allein durch diese Forderungen ist immer das Wie noch nicht ausgesprochen. Der Laie begreift gar nicht, wie alles Das ausgeführt werden kann. Darauf dient nun zur Antwort, daß der Unterricht der Taubstummen sich auf den Nachahmungstrieb gründet. Das Kind muß dahin gebracht werden, daß es den Aufforderungen des Lehrers, seine Handlungen nachzuahmen, Genüge leistet. Meistens gelingt Dies von selbst durch Wink und Zeichen des Beifalls, es kann aber nöthigen Falls auch durch Zwang bewirkt werden. Die ersten Uebungen im Nachahmen sind von ganz unbestimmtem Gegenstande, wie die Gelegenheit es bietet, wie es dem Kinde Freude macht: Arm ausstrecken, Mund spitzen, Augen schließen u. s. w.; nur muß es auf der Stelle und exakt nachgeahmt werden. Hierauf schreitet man näher zum Ziele, indem man Naturstimmen des Kindes hervorzutreiben sucht. Hat der Taubstumme noch einiges Gehör, so ist Dies leicht zu bewerkstelligen, er ahmt die starken, schreienden Töne aus eignem Antriebe nach; bei anderen muß man diese ersten Lungen-Uebungen künstlich hervorbringen. Man muß die Hand der Kinder vor den Mund eines Sprechenden oder Schreienden halten, damit sie den ausströmenden Athem fühlen, oder die Vibration des Kehlkopfes. Manche müssen durch Schmerz zum unfreiwilligen Schreien gebracht werden, um es dann in ein freiwilliges zu verwandeln. Auch Kitzeln kann unter Umständen dazu benutzt werden. Gibt der Lernende auf jede Aufforderung des Lehrers eine Stimme von sich, dann ist die Vorbereitung auf den eigentlichen Unterricht vollendet. Der Lehrer schreibt nun einen Vokal (a) an die Tafel, lautet diesen recht sichtbar vor den Kindern, und verlangt von ihnen Nachahmung. Diese ist gewöhnlich eine sehr unvollkommene; allein Dies darf nicht abschrecken, die rechte Mundstellung muß wenigstens von den Kindern gewonnen und mit dem Buchstaben untrennbar verbunden werden. Bei dieser Grundübung muß natürlich viel länger verweilt werden, als bei jeder anderen; wird sie oberflächlich gemacht, so dehnt sich Dies gewöhnlich auch auf die anderen aus, und der Schaden ist nicht wieder gut zu machen. Von a geht man zu den übrigen Vokalen, langsam, sicher und in innigster

Verbindung der Zeichen mit dem den Kindern unmerklichen Laute. Man lasse ja nicht in dem Schreiben angebliche Fortschritte machen, welche eigentlich Rückschritte sind, sobald nämlich das Schriftzeichen nicht zugleich eine Mundstellung und einen Lungenstoß zu Begleitern hat. Die übrige Zeit fülle man lieber mit Zeichnen und mit Bildern aus, welche man als Wiederholung des in der Wirklichkeit Angeschauten vermittelst der Gebärdensprache nützlich machen kann. Hauptsache bleibt jedoch der Fortschritt in der Zeichen- und Lautsprache. Sobald die Vokale eingeübt sind, suche man einen Konsonanten, welcher sich durch Leichtigkeit der Aussprache und wegen seiner häufigen Anwendung dazu am besten eignet. Die erste Eigenschaft kommt den Lippenlauten zu, die andere findet sich in b und m. Die Mundstellung für solche Laute hat keine besondere Schwierigkeit, auch lassen sich die Lippen leichter als andere Organe regieren. Es entstehen Sylben wie ba, ab, bab, ma, am, mam. Unter diesen befindet sich noch kein Wort, und es wäre auch noch etwas zu frühe, schon die Aufgabe durch Hinweisung auf die Bedeutung zu vervielfältigen. Der Anschauungs-Unterricht mittels der Gebärdensprache kann diese Seite der Bildung noch genügend besorgen. Kommt man indessen auf andere Konsonanten, deren Stufenfolge am besten durch Proben bestimmt wird, weil dem einen Kinde dieser, dem andern jener leichter wird, so entstehen Wörter; und von jetzt an öffnet sich dem Taubstummen eine neue Welt, er hat Zeichen für seine Vorstellungen, er kann ganz bestimmte Vorstellungen empfangen und mittheilen. Hierbei wird er aber durchaus nicht durch die zufälligen Gespräche mit anderen Personen unterstützt, wie der Vollsinnige, sondern der Lehrer muß jedes einzele Wortbild mit der zugehörigen Anschauung verbinden. Es geht also der Sprach-Unterricht jetzt ganz in den Anschauungs-Unterricht über; jede Sache erhält ihren Namen, zu jedem Namen wird auf eine Sache gedeutet. Die Wörter erscheinen im Satz, aber nicht als Satzglieder im Bewußtsein. Auch unterbleibt anfangs die Flexion der Wörter, wie bei kleinen Kindern, z. B. Sonne scheinen, oder wird faktisch eingeübt. Nur ganz allmählich wird die Einzahl von der Mehrzahl, das Geschlecht, die Personen des Zeitworts, die Kasus, die Zeiten zum Bewußtsein gebracht, und zwar so lückenlos, daß Nichts in der Entwicklung fehlt, weil bei Taubstummen absolut nichts zufällig Erworbenes vorausgesetzt werden darf.

Darum darf auch Nichts, auch das Leichteste nicht, akroamatisch behandelt, sondern Alles muß nachgesprochen werden, theils weil erst dadurch der Taubstumme eine äußerliche Erregung dafür bekommt, theils weil der Lehrer sonst nicht leicht versichert sein kann, daß das Mitgetheilte richtig aufgefaßt ist, theils endlich, weil sonst die Uebung im Sprechen nicht reichlich genug wäre. Auch stört ja keiner den andern. Das Vorsprechen des Lehrers zum Absehen muß anfangs sehr langsam und ausdrucksvoll, doch nicht mit Verzerrungen des Gesichtes geschehen. Nur ganz allmählich (noch langsamer als das Notenlesen) lernt sich das schnellere Ablesen endlich an dem Munde fremder Personen. Freilich müssen diese gleich dem Lehrer gerade vor dem ablesenden Taubstummen stehen und in gutem Lichte.

Ist diese Stufe erreicht, dann geschieht Alles, wie bei dem Unterrichte der Vollsinnigen auch, nur lückenloser, elementarischer. Besonders wichtig ist die Entwicklung der abstrakten Begriffe, die bei dem Vollsinnigen meist von selbst erfolgt, weil ihm die Beispiele in Menge zuströmen, so daß eins das andere ergänzt und berichtigt. Bei dem Taubstummen muß der Lehrer vermittelnd eintreten, damit jener das abstrakte Wort nicht auf den einen vorkommenden Fall allein bezieht. Besitzt der Lehrer hierin Geschick, so vermag er selbst die schwersten Materien, z. B. in dem Religions-Unterrichte, zu behandeln. Doch ist es nicht rathsam, sich hoch zu versteigen, weil man sich gar leicht über den Zusammenhang der Begriffe täuscht, und gelassene Lücken das ganze isolirte Wissen gefährden.

Ueberhaupt aber ist dem Taubstummen das Können wichtiger als das Wissen, weil ihm Letzteres sein Fortkommen in der Welt nicht leicht sichert: in den meisten Fächern wird er ja doch von den glücklicheren Vollsinnigen übertroffen. Man arbeite also von Anfang an nicht zu sehr auf allgemeine Bildung hin, sondern sobald man ihm seine Sprache verschafft hat, pflanze man ihm die Religionsbegriffe ein, welche am geeignetsten sind, ihn in seiner Lage zu beruhigen, und gehe dann direkt auf einen Beruf los, der ihn zu nähren verspricht. Es ist der größte Fehler der meisten Taubstummen-Anstalten, daß sie die Ansprüche dieser Kinder an das Leben überspannen. Aus den ärmsten Familien stammend, oft noch mit Zurücksetzung von Seiten der Eltern aufgezogen, treten die armen Geschöpfe in reinliche, freundliche Häuser, finden gedeckte Tische, fertige Kleider, milde Be-

handlung von allen Seiten auf Kosten des Staates oder der Gemeinden. So sehr ihnen dieses Glück zu gönnen wäre, so ist es doch nur ein vorübergehendes, welches das nachfolgende harte Loos nur desto härter macht. Kehren die bis zu Ende unterrichteten Kinder in ihre Heimath zurück, so finden sie auf einmal Alles anders, sie verstehen die Sprache ihrer Eltern nicht, weil diese eine andere ist, als die ihres Lehrers; sie müssen ihre reinlichen Kleider mit schmutzigen, wie ja der Arbeiter sie nur haben kann, vertauschen; sie werden gescholten und gestoßen, statt freundlich zurecht gewiesen. Kein Wunder, wenn sie ein Heimweh nach ihrem Erziehungshause fühlen, das sie jedoch nicht wieder aufnehmen kann! kein Wunder, wenn sie sich durch sinnliche Genüsse zu entschädigen suchen, und ihre mühsam erworbene Bildung bald wieder vergessen! Die Erfahrung lehrt, daß ungewöhnlich viel Taubstumme nach ihrer Entlassung aus der Schule sittlich sinken. Aus Wohlwollen begünstigen gar viele Taubstummenlehrer die Richtung ihrer Zöglinge auf einen einigermaßen höheren Beruf. Vorzugsweise bestimmt man sie zu den zeichnenden Künsten. Zwar ist es widerlegt, daß wegen des Mangels des einen Sinnes die anderen Sinne geradezu an Kraft gewinnen sollen, allein die Nothwendigkeit anhaltenderer Uebung treibt doch gewöhnlich so mächtig in einer Richtung, daß der Taubstumme in der Auffassung durch das Auge einen Vorsprung vor dem Vollsinnigen zu haben pflegt. Dieser Vortheil wird jedoch meistens durch den Mangel an Verkehrsmitteln mit Andern und an der davon abhängigen künstlerischen Ausbildung wieder aufgewogen. Nur wenige Taubstumme, gerade wie nur wenige Vollsinnige, werden wirkliche Künstler, und so wie die Blinden durch den ergriffenen musikalischen Beruf so leicht zum bettelnden Herumziehen verleitet werden, so ist es mit den Taubstummen als Mahler und Lithographen. Man sollte darum künstlerischen Beruf für das wirkliche Talent aufsparen, den wohlhabenderen Eltern natürlich die Bestimmung überlassen; die Einmischung der Taubstummenlehrer aber in die Wahl eines über den Stand der Eltern gehenden Berufes bleibt immer bedenklich. Besser wäre es, wenn alle Viersinnigen im Ganzen in dem Stande und so viel als möglich in der Nähe ihrer Eltern erzogen würden, und die Taubstummen-Institute sich zu weiter Nichts berufen hielten, als ihnen die mangelnde Sprache zu geben und sie auf den Unterricht anderer Lehrer vorzubereiten. Es

würde dadurch auch unter dem Volke mehr Theilnahme für die Unglücklichen erweckt, als wenn man dieselben auf fremde Kosten „vornehm macht".

[1] Eine treffliche Darstellung des Blinden-Unterrichtes findet sich in Diesterweg's Wegweiser, Thl. 2, XVI, von Knie, Oberlehrer an der Blinden-Anstalt zu Breslau. Auch ist nachzulesen: Ueber den physischen, moralischen und intellektuellen Zustand, die Erziehung und gesellschaftliche Lage der Blindgebornen. Nach dem Französischen des Dufeau. Leipzig, 1837. Neue Bearbeitung von Knie, Berlin, 1839.

[2] Die meisten Apparate für den Blinden-Unterricht sind um billige Preise von dem obengenannten Oberlehrer Knie in Breslau zu beziehen.

[3] Lesenswerth ist noch: Klein, Geschichte des Blinden-Unterrichts. Wien, 1837 (1 fl. 48 kr.); Knie, Pädagogische Reise durch Deutschland. Stuttgart, 1837 (2 fl. 42 kr.). Müller, Die Grh. Badische Erziehungs- und Bildungsanstalt für junge Blinde zu Freiburg. 2. Aufl. Freiburg, 1840. Dolezalek, Ansichten über Erziehung, Ausbildung und Versorgung der Blinden. Pesth, 1841.

[4] Ueber den Taubstummen-Unterricht enthält der Diesterweg'sche Wegweiser ebenfalls einen guten Aufsatz von Hill, welcher auch im besonderen Abdruck zu haben ist (Essen, 1838). Ferner: Jäger und Rieke, Anleitung zum Unterrichte taubstummer Kinder. Stuttgart, 1836 (4 fl. 48 kr.). Wich, Der Sprach-Unterricht der Taubstnmmen nach Inhalt und Form. Nürnberg, 1842 (1 fl. 12 kr.); scheint doch nicht recht praktisch zu sein. Czech, Versinnlichte Denk- und Sprachlehre. Wien, 1836 (vollständig 15 fl.). Reich, Der erste Unterricht des Taubstummen. Leipzig, 1834 (1 fl. 36 kr.). Hill, Vollständige Anleitung zum Unterrichte taubstummer Kinder. Essen, 1839 (54 kr.). Sägert, Die königl. Taubstummenanstalt in Berlin. Berlin, 1845 (36 kr.). Derselbe, Ueber die Heilung des Blödsinns auf intellektuellem Wege. Berlin, 1845 (18 kr.), eine sehr beachtungswerthe Schrift, die vielleicht einer neuen pädagogischen Richtung Bahn bricht.

Die Organisation der Schulen.

§. 27. Aeußerliche Einrichtungen der Schulen.

Neben und vor der Thätigkeit des Lehrers in der Schule sind gewisse Vorkehrungen erforderlich, welche entweder geradezu von den El-

tern oder von deren Vertretern, der Gemeinde, und in höchster Instanz von dem Staate ausgehen müssen. Wünsche und Rath der Lehrer müssen dabei vernommen werden, weil sie von diesen Einrichtungen Gebrauch machen, ihre Zweckmäßigkeit prüfen sollen; allein da die Schulen nicht als einzige Anstalten für die Förderung der Volkswohlfahrt dastehen, da manche gleich wichtige Faktoren für Sittlichkeit und Bildung in unser Leben hereinwirken, so ist es ganz konsequent, wenn nicht die Lehrer selbst als ausführende Personen des Unterrichtes zugleich die äußerlichen Einrichtungen dafür zu treffen haben. Wenn diese nur so getroffen sind, daß der Zweck des Unterrichtes der Jugend nicht verfehlt wird. Zwischen dem Privatlehrer und den Eltern des zu unterrichtenden Kindes besteht über alles Dies ein ausdrücklicher oder stillschweigender Vertrag, wodurch Rechte und Pflichten auf beiden Seiten festgesetzt sind. Bei öffentlichen Lehr-Anstalten regelt der Staat oder die unter seinem Schutze berechtigten moralischen Personen (Kirche, Gemeinde, Gutsherrschaft ꝛc.) diese Angelegenheiten, aber nicht nach Rathschlägen der Politik, oder des Herkommens, sondern nach den Erfahrungen und Forderungen der Pädagogik, welche hier in die Staatswirthschaftslehre überschlägt. Fassen wir zuerst die Anstellung der Lehrer in das Auge, so wäre es wohl am vortheilhaftesten, wenn dieselbe durchweg von der von dem Staate eingesetzten höchsten Schulbehörde ausginge, und wenn alle anderen berechtigten Personen höchstens einen rathenden oder vorschlagenden Einfluß besäßen. Die durch Herkommen Berechtigten, welche sich selbst gestehen müssen, daß sie weder sach- noch personenkundig sind, sollten soviel Interesse an dem allgemeinen Besten nehmen, daß sie die Wahl den in dem rechten Gesichtspunkte stehenden Behörden überließen. Die eitle Ehre, einen Lehrer präsentirt zu haben, wiegt den Schaden lange nicht auf, welcher durch Anstellung eines einzigen Unwürdigen, oder auch nur durch Zurücksetzung der Würdigen gestiftet wird. Es hängt von einer solchen Wahl soviel Wohl und Wehe ab, es ist so schwer, über Tüchtigkeit eines Mannes zu entscheiden, welcher nicht blos Kenntnisse, sondern auch Geschicklichkeit und Charakter besitzen muß, daß man meint, die Berechtigten könnten nur mit Herzklopfen an eine solche Entscheidung gehen. In der Wirklichkeit geht es leider anders zu; der Leichtsinn und die Selbstsucht, womit man solche nicht leicht zu widerrufenden

Bestimmungen trifft, wird nur durch die Härte übertroffen, womit man an manchen Orten die Lehrer nach der Anstellung behandelt. Die Verhältnisse der Hauslehrer haben sich, seit Rabener und Matthison ihre satyrischen Schilderungen verfaßten, zu ihren Gunsten geändert, auch die der öffentlich angestellten Lehrer, soweit nämlich die öffentliche Meinung und der Stand der Civilisation es gebieterisch verlangten, weiter aber nicht. Noch sind die Lehrer aller Kategorien die wenigst begünstigten Beamten in dem ganzen Staate, wenn man sie überhaupt mit dem Namen Beamte (Staatsdiener) belegen darf. Innere Gründe, daß die Lehrer nicht Staatsdiener sein sollen, sind meines Wissens nicht vorgebracht worden, sondern nur historische. Diese letzteren müssen sich aber mit jedem Jahre abnutzen. Ob aber der Staat unmittelbar oder mittelbar die Gehalte bestreiten soll, das ist eine andere Frage. Die Gehalte sind großentheils, bei den Volksschulen größtentheils, unzulänglich, die äußerliche Stellung gedrückt, die Beaufsichtigung entweder schwach oder unwürdig, die Vorbildung entweder übereilt oder willkürlich. Kurz, der ganze Zustand zeigt, daß das Schulwesen erst noch einer Organisation im Interesse der Civilisation harrt, daß wir gegenwärtig in einer Uebergangs-Periode leben, deren glückliche Beendigung von dem würdigen Verhalten der Lehrer einer Seits, und von der steigenden Einsicht der Regierenden anderer Seits abhängt. Um aus diesem Zustande herauszukommen, reichen einzele Beschlüsse der Behörden nicht hin, es muß ein nachhaltiges geregeltes Streben aller Betheiligten, eine Erziehung der Schulen selbst stattfinden, bis eine durchaus angemessene Organisation heranreift. Inzwischen muß jeder Einzele das ihm zunächst Obliegende redlich und nach bestem Gewissen besorgen, damit sich bald möglichst das Bedürfniß des Fortschrittes auch im Großen und unter bestimmten Formen zeige. Was sich jetzt am entschiedensten herausstellt, ist erstens: Allgemeinere und genügendere pädagogische Vorbereitung der Lehrer. Die Seminarien für Volksschullehrer müssen von ihren Mängeln und Auswüchsen befreit, für die Lehrer der höheren Schulen pädagogische Seminarien gegründet werden. Die Stellen dürfen nur mit hinlänglich geprüften, das heißt auch im Unterrrichten versuchten Männern besetzt werden, also nicht mit zufällig in diesen Beruf verschlagenen Personen, mögen sie auch einige vorschriftsmäßige Kenntnisse besitzen; auch nicht mit Halbjüng-

lingen mit einer beschleunigten, nur äußerlich anbequemten Bildung. Damit sich aber auch fähige, von Jugend auf wohlerzogene, sittlich gebildete und gleichwohl der feinen Lebensart nicht unkundige Männer dem Schulstande widmen, ist erforderlich, daß die Stellung derselben zu einer sorgenfreien und ehrenvollen erhoben werde. Natürlich kann diese Bedingung nur allmählich und nach Maaßgabe der Kräfte der zur Unterhaltung der Schulen Verpflichteten, so wie endlich nach dem Grade der Wichtigkeit der Lehrstellen und der Schwierigkeit, sich für dieselben auszubilden, erfüllt werden. Aber grundsätzlich muß dies Streben allenthalben bestehen, und Verzögerungen dürfen nur aus überwiegenden Gründen geduldet, keineswegs aber als ein Rechtszustand angesehen werden. Als Maaßstab für den Gehalt der Lehrer ist anzunehmen: sorgenfreies Leben auf dem Fuße der Majorität der Personen, unter welchen sie der Natur der Sache nach ihren Umgang zu suchen haben, also in der Regel der Eltern der Schüler, wofern diese nicht durch besondere Bildungs-Verhältnisse von dem Lehrer geschieden sind. Was die Volksschulen betrifft, so stammt mehr als die Hälfte der Lehrer aus den niederen, mit grober Arbeit beschäftigten Ständen; eine Quelle unzähliger Uebel und Mißstände, unter anderen auch des viel verschrieenen Dünkels. Ein junger Mensch, der in wenigen Jahren in eine ganz neue Anschauungs- und Gedanken-Sphäre versetzt wird, muß fast nothwendig mehr von sich halten, als Andere ihm zuzugestehen geneigt sind. Mithin sind unsere Einrichtungen an dem Uebel schuld, nicht die Personen. Es wäre nicht gut, wollte man z. B. den Landschullehrer soweit von den ihn umgebenden Landleuten absondern, daß gewöhnlicher Weise kein Verkehr zwischen ihnen stattfände; es wäre aber lächerlich, den Lehrer einer Armenschule darum selbst arm zu lassen. Unabhängig soll der Lehrer dastehen von der Gnade der Eltern, aber ein bloßes Rechtsverhältniß darf auch nicht zwischen Personen bestehen, die so sehr gemeinschaftliches Interesse haben. Hiernach sind Besoldungs-Klassen zu unterscheiden, welche nicht blos von Anciennetät und persönlichem Verdienste abhängen, sondern zugleich in dem Bildungs-Grade des Lehrers, dem dafür gemachten Aufwande und dem Bildungs-Bedürfnisse der Gemeinden ihren Grund haben. Damit allzu häufiger Lehrer-Wechsel die Schulen nicht benachtheilige, sind persönliche Gehalts-Zulagen nicht blos zulässig, sondern selbst nothwendig; ande-

rer Seits aber ist es zur Auffrischung der erschlafften Regsamkeit oft nöthig, einen Lehrer in einen anderen Wirkungskreis zu versetzen. Den rechten Zeitpunkt dazu hat die aufsehende Behörde zu erkennen; es darf also nicht von dem zufälligen Wunsche des Betroffenen abhängen. Deßhalb Versetzbarkeit der Lehrer ohne Beeinträchtigung ihrer ökonomischen Verhältnisse. Die Sorge für Wittwen und Waisen der Lehrer, der höchsten wie der niedrigsten, ist eine um so heiligere Pflicht des Staates, als die bisher möglichen, wenigstens üblichen Gehalte zu Ersparnissen absolut keine Gelegenheit gaben. Der Staat kann diese Sorge nicht den Gemeinden oder Korporationen überlassen, weil Assekuranzen nur in größeren Kreisen vor Wechselfällen gesichert sind, und weil die Furcht vor solchen Wechselfällen kleinere Verbände gewöhnlich abhält, nach Grundsätzen der Gerechtigkeit zu verfahren. Der Staat ist die allgemeine Assekuranz seiner Angehörigen, und vor Allem Derjenigen, welche durch seine Bestimmungen an einer Ausdehnung ihres Erwerbs gehindert sind. Wenn der Staat für die Wittwen und Emeritirten des Lehrerstandes nicht sorgen will, so müßte er konsequenterweise den Lehrern einen beliebigen Nebenerwerb gestatten, welchen ihre Wittwen fortsetzen könnten. Dann erst stünden sie dem Gewerbsstande gleich. So war es ehemals, darf es deßhalb jetzt noch so sein? Noch dringender ist die Pflicht der Pensionirung der untauglich gewordenen Lehrer für den Staat, weil sonst zum Nachtheile der Bildung mit der Entfernung der durch Alter oder Kränklichkeit stumpfen, ja selbst der unwürdigen Lehrer gezögert wird, die geistigen Interessen also um der materiellen willen beeinträchtigt werden. Umgekehrt verlangt aber auch nicht blos die pädagogische Gewissenhaftigkeit, sondern auch die Verpflichtung zu seinem öffentlichen Amte, daß der Lehrer nicht durch Nebenerwerb, sei derselbe auch geistiger Art, seine der Schule gewidmete Kraft abstumpfe, sich derselben durch andere Interessen nicht entfremde, und Kontrole-Maaßregeln dagegen gehören zu den äußerlichen Einrichtungen, welche der Staat zu treffen hat. Dagegen darf aber der Lehrer mit Berufs-Arbeiten auch nicht überlastet werden. Es steht keiner Behörde zu, eine größere Aufgabe zu stellen, als die pädagogische Erfahrung billigt. Mithin darf die wöchentliche Zahl der Lehrstunden, Vorbereitung eingerechnet 36 nicht überschreiten (Vgl. II. §. 52), die Zahl der Schüler, welche auf einmal unterrichtet

wird, unter den günstigsten Umständen nicht 100. Diese günstigen Umstände sind: gleiches Alter, geringe Anforderungen an die Fortschritte, bequemes Lokal, vollständiger Apparat, geebnete Disziplin, — lauter Bedingungen, die sich so leicht nicht beisammen finden, am ersten in Unterklassen der Volksschule. Sonst ist eine Klasse von 70 Schülern schon eine starke Aufgabe, und die Vollkommenheit des Unterrichtes fordert eigentlich, daß jeder Schüler in jeder Stunde zu einer Leistung aufgefordert werden, daß also jedem wenigstens eine Minute im Einzelen gewidmet werden könne, wenn die Art der Aufgabe es fordert. Wo die Umstände zahlreiche Klassen unvermeidlich machen, da erleichtere man den Unterricht sonst auf das möglichste. Dahin gehört ein angemessenes Lokal. Dies will erstens hinreichenden Raum (man rechnet 8 Quadratfuß incl. der freien Plätze auf ein Kind, jedoch unsicher, da es gar sehr auf die Gestalt des Zimmers ankommt); zweitens günstiges Licht und Schutz vor Sonnenschein; genügende Heizung; ansehnliche, doch nicht übertriebene Höhe; trockene Lage; ein geeigneter Platz zur Uebersicht über die Schüler für den Lehrer, und ein geeigneter Platz zur Ansicht der Tafel für die Schüler. Die Geräthschaften bestehen besser aus Subsellien, als aus Tischen, zumal wenn diese auf beiden Seiten besetzt sein sollen; die Bänke müssen angemessene Höhe zum Sitzen für jede Altersklasse und entsprechende Entfernung von der Subsellie haben. Die Dintenfässer sollen in hinreichender Zahl, ungefährlich zum Zerbrechen und Verschütten, und doch dem Verdunsten der Dinte nicht allzu günstig sein. Die Reinlichkeit des Schulzimmers soll den gegebenen Umständen nach musterhaft sein, die Beschaffenheit der Geräthschaften und die Zweckmäßigkeit ihrer Aufstellung nicht minder. Selbst den Abtritten hat nicht nur der Lehrer, sondern die Behörden, welche Schulen einzurichten haben, ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden. Sie müssen in nöthiger Zahl und Nähe und an einem leicht zu beobachtenden Orte angelegt sein, und der Lehrer hat auf ihren Besuch ein beständiges Augenmerk zu richten. Vornehme Abwendung von solchen Dingen kann traurige Folgen haben. Für den Verschluß der kleineren Schulgeräthschaften muß ebenfalls gesorgt sein. Es darf in keiner Weise der Unordnung und dem Muthwillen Anlaß gegeben werden. Dagegen gehört es aber auch zu den ersten Regeln der Disziplin, keine Verunstaltung des öffentlichen Eigenthums zu dulden. Es muß

eine allgemeine Angelegenheit der Schuljugend sein, alles der Schule Gehörige im gutem Zustande zu erhalten.

Endlich gehört zu den äußeren Einrichtungen mancher Schulen auch ein Einsperrungs-Lokal (Karzer). Soll nämlich einmal die Einsperrungs-Strafe stattfinden, so darf sie nicht durch die Art der Ausführung illusorisch, auch nicht zu einer besonderen Belästigung des Lehrers werden. Es ist also zum voraus zu überlegen, wie gewisse in der Schule unvermeidliche Fälle behandelt werden sollen, und nicht abzuwarten, wie sich der Lehrer dann helfen wird.

§. 28. Innere Einrichtungen der Schulen.

Die inneren Einrichtungen der Schulen sind nur die Ausführung der Grundsätze, welche die Unterrichtslehre aufstellt; da aber die einzelen Lehrer diese Grundsätze nicht auf einerlei Weise auffassen, manche dieselben sogar ihren persönlichen Neigungen unterordnen würden, wenn nicht eine gewisse Kontrole dabei stattfände, da ferner aus dem reinsten Streben verschiedener Lehrer dennoch nicht gerade Einheit in der nämlichen Schule hervorgeht, ohne solche Einheit aber ein lückenloses Fortschreiten der Schüler unmöglich ist, so müssen gewisse Einrichtungen getroffen sein, welche der freien Unterrichts-Thätigkeit feste Gränzen setzen, und theils gröbere Irrthümer verhindern, theils auf Harmonie der zusammenwirkenden Bestrebungen abzielen [1]. Zum großen Theile lassen sich diese Vorschriften nur aus lokalen und personalen Bedürfnissen herleiten, oder finden auch nur auf eine einzige Schulgattung Anwendung. Dann können sie nicht wohl allgemein dargestellt, sondern nur angedeutet werden. Zum anderen Theile finden sich jedoch auch fast allenthalben die nämlichen Ursachen und Wirkungen, Bedürfnisse und Mittel zur Befriedigung. Auch hat das Herkommen Manches festgestellt, woran aus überwiegenden Gründen nicht gerüttelt werden darf. Diese Einrichtungen sind so gut wie die äußerlichen im Allgemeinen durch die Gesetzgebung des Staates anzuordnen, im Besonderen aber von dafür eingesetzten Behörden zu modifiziren und zu überwachen. Alle diese Anordnungen beziehen sich nun entweder auf die Zeit des Unterrichtes, oder auf die Schulzucht, oder den Lehrplan, oder auf die Kontrole der Leistungen in der Schule, und es sind zuletzt auch die Befugnisse und Obliegenheiten der auffehenden Behörden näher zu betrachten [2].

[1] Wenn manche Lehrer von diesen Beschränkungen Nichts hören

wollen, so überlegen sie nicht, daß ein großer Theil der Schulen, die höheren alle, zusammengesetzte Anstalten sind, welche von verschiedenen Personen doch ebenso einheitlich geführt werden sollen, als wäre es eine Person. Sie überlegen nicht, wie mancherlei Veranlassungen einen Wechsel des Lehrers herbeiführen können. Endlich kennen sie sich vielleicht selbst nicht.

[2] Fehlte es in dem gegenwärtigen Werke nicht an Raum, so wäre eine Vergleichung der bestehenden gesetzlichen Bestimmungen mit den von der Unterrichtslehre als wünschenswerth bezeichneten höchst lehrreich. Material findet sich für die Volksschule in Kirsch, Die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule. Leipzig, 1840 (3 fl.). Kröger, Reisen durch Deutschland und die Schweiz. 2 Bde. Altona, 1836 (7 fl.). Desselben, Reise durch Sachsen nach Böhmen und Oestreich. Altona, 1840. 2 Bde. Grashof, Aus meinem Leben und Wirken. 1. Bd. Essen, 1839; der 2. Bd. handelt von den rheinländischen Schulen. Linde, Uebersicht des gesammten Unterrichtswesens im Grh. Hessen. Gießen, 1839 (2 fl 6 kr.). Diese Schrift ist Entgegnung auf Thiersch, F., Ueber den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland ꝛc. 3 Thle. Stuttgart, 1838 (10 fl. 48 kr.). Auch Cousin, Bericht über den Zustand des öffentlichen Unterrichts in einigen Ländern Deutschlands, übersetzt von Kröger. Altona, 1837. Neigebaur, Das Volksschulwesen in den preußischen Staaten. Berlin (2 fl. 42 kr.). Desselben, Die preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Berlin, 1835 (3 fl. 9 kr.). Müller, Handbuch des Volksschulwesens in Baiern. Würzburg, 1830 (1 fl. 12 kr.). Knapp, Sammlung der bestehenden Verordnungen für den evangelisch-deutschen Schulstand in Würtemberg. Tübingen, 1828. Otto, Die Lehre von den Volksschulen nebst einer Darstellung aller im Herz. Nassau in Betreff der Volksschulen bestehenden Gesetze. Dillenburg, 1845 (1 fl. 48 kr.). Harnisch, Der jetzige Standpunkt des gesammten preußischen Volksschulwesens. Leipzig, 1844 (2 fl. 42 kr.), kritisch, oft tadelnd. Oestreich, Handbuch über die Kirchen- und Schulgesetzgebung im preußischen Staat. 2. Bd. Schulgesetzgebung. Königsberg, 1844. Ruperti, Kirchen- und Schulgesetzgebung der Herzogthümer Bremen und Verden, 2. Th. Schulgesetzgebung. Verden, 1844. Das höhere und niedere Studienwesen im Grh. Baden. Konstanz, 1846 (1 fl. 12 kr.).

§. 29. Anordnungen in Beziehung auf die Unterrichtszeit. Schulpflichtigkeit.

Es ist zwar zunächst das Interesse und die Pflicht der Eltern, die Kinder unterrichten zu lassen, und man sollte erwarten, daß von Seiten

des Staates Nichts weiter zu geschehen brauchte, als Unterrichts-Anstalten, wie sie dem Einzelen nicht möglich sind, zu gründen und zu überwachen, die Eltern würden Dies dankbar erkennen und benutzen. Allein die Erfahrung zeigt Dies vielfältig anders. Die Eltern aus den niederen Ständen erkennen noch zu wenig den Werth einer besseren Bildung, als daß sie nicht die der Arbeit entzogene Zeit, welche dem Unterrichte zugewandt wird, schmerzlich empfinden sollten. In der That scheint auch der Zustand der Proletarier durch einige Kenntnisse nicht verbessert, sondern nur fühlbarer gemacht zu werden, und sie haben nicht ganz Unrecht, wenn sie meinen, daß die Civilisations-Anstalten zunächst mehr in dem Interesse der Wohlhabenden, als in dem ihrigen liegen. Gelingt es gleich Einzelen, sich mittels erworbener Kenntnisse in die Höhe zu arbeiten, die große Masse bleibt wie vorher im Elende, und erträgt es nicht leichter, wenn sie lesen und schreiben kann. Allein eine Jugend, welche die Schule durchlaufen hat, ist anstelliger zur Arbeit, ist leichter durch Worte zu lenken, gibt nicht jedem thörichten Rathe Gehör. Darum kommen die Reichen besser mit wohl unterrichteten Armen zurecht als mit gänzlich brutalen, auch sieht der Menschenfreund natürlich durch das anfangs nur schwache Licht dennoch eine bessere Zukunft tagen. Es ist schon Etwas, wenn man mit dem Unglücklichen verständig reden kann, wenn er den Tröstungen der Religion zugänglich ist. Es ist schon Etwas, wenn statt der rohen, thierischen Verbrechen mildere Vergehungen an die Tagesordnung kommen, obgleich der sittliche Unwerth vielleicht vorerst noch gleich bleibt. Die sittliche Vervollkommnung im Großen schreitet nur langsam, nur auf krummen Linien vor, und verlangt vorerst intellektuelle Vervollkommnung, damit das volle Bewußtsein den Werth der Handlungen bestimmt; erst muß der Mensch die Schranken der äußeren Natur in gewissem Grade überwältigt haben, bevor er an eine Bewältigung der moralischen Hindernisse sich wagt. Daraus folgt, daß die höhere Intelligenz in den menschlichen Vereinen, also die Regierenden, nicht blos dabei interessirt, sondern geradezu religiös und sittlich verpflichtet sind, die Ausbildung des Volkes durch Unterricht, selbst gegen den Willen der zunächst Betheiligten, zu fördern. Denn wenn sie es sich selbst und den von ihnen vertretenen minder Intelligenten nicht schuldig wären, so sind sie es der Zukunft schuldig. Guter Unterricht ist, wenn auch nicht direkt, doch indirekt die

Förderung des Reichs Gottes auf Erden. Und man lasse sich durch die mannigfaltigen Fehlgriffe, wo Ausbildung des Vorstellungsvermögens nicht zugleich Ausbildung des Bestrebungsvermögens nach sich zu ziehen scheint, nicht irre machen. Die dummen Menschen sind nicht besser als die klugen, und die rohen nicht besser als die gebildeten; nur verbindet sich da, wo Klugheit oder Bildung noch sehr isolirt stehen, leicht ein Vortheil oder Vorzug mit diesen Eigenschaften, welcher das schwache Herz bethört. Dies wird jedoch in dem nämlichen Maaße abnehmen, als die Bildung allgemeiner wird. Sobald die Bauern aufhören, sich betrügen zu lassen, wird nothwendig die Zahl der Gauner abnehmen, und sobald die Eltern weiter als auf den nächsten Tag sehen lernen, werden sie ihre Kinder aus bloßer Klugheit gut zu erziehen suchen. Außerdem sind unsere Erziehungs-Anstalten noch allzu weit hinter unseren Unterrichts-Anstalten zurück, wir haben erst nur Anfänge zur künftigen Entwilderung der Jugend. Allein wir würden entschiedene Rückschritte machen, wenn wir gleich den Engländern den Unterricht des Volkes wieder frei geben, d. h. für den größesten Theil der Armen ihn einstellen wollten. Wir würden dann erfahren, daß dem Kinde die Schule verschließen, zugleich demselben die Thore des Lasters öffnen heißt, denn die in dem Streben nach Bildung und Ordnung verbrachte Zeit geht allemal an dem Wege zur Ungesittetheit und Unsittlichkeit in doppeltem Maaße ab, einmal wegen des nicht-Fortschreitens zum Bösen, und zweitens wegen des Fortschreitens zum Guten. Sonach haben die deutschen Regierungen ein tief begründetes Recht ausgeübt, ein Minimum von Schulbildung festzusetzen, welches jeder Unterthan erwerben muß, und welches ihm zu gewähren, seine Eltern mit Zwang angehalten werden. Dieses Minimum ist in den meisten Staaten an den Schulbesuch von dem sechsten bis zum vierzehnten Jahre geknüpft worden. Wenn gleich diese Gränz-Bestimmung ursprünglich mehr einen kirchlichen als einen pädagogischen Grund gehabt haben dürfte, so ist sie doch durch die Erfahrung hinlänglich gerechtfertigt. Ein direkter Unterricht vor zurückgelegtem sechsten Jahre beeinträchtigt leicht die körperliche Entwicklung, eine Fortsetzung desselben nach dem vierzehnten kollidirt mit der körperlichen Reife des weiblichen Geschlechts, und zugleich mit dem Bewußtsein der jungen Leute, aus den Jahren der völligen Abhängigkeit von der Erziehern herausgetreten zu sein. Da, wo

also die Schule um beruflicher Zwecke willen weiter fortgesetzt wird, muß sie wenigstens ein etwas anderes Verhältniß zwischen Lehrer und Schülern statuiren, als früher. Es ist gut, wenn schon äußerlich angedeutet ist, wie lange der Schüler als Knabe, von wo an als beginnender Jüngling behandelt werden soll. Deßhalb ist eine Scheidung des Gymnasiums in Progymnasium und Obergymnasium, auch wenn sie an demselben Orte bestehen, durchaus pädagogisch, und eine ähnliche Scheidung der Klassen der Realschule wird nicht ausbleiben. Es wirkt sehr viel auf die jungen Leute, wenn sie sich ihrer Entwicklungsstufen recht lebhaft bewußt werden. Werden sie ihnen von ihren Erziehern nicht bezeichnet, so nehmen sie sich nach ihrem Belieben voraus, Was ihrer Sinnlichkeit schmeichelt. Was nun aber der Staat in diesen Beziehungen festsetzen kann, ist erstens die Zeit des Eintrittes in den öffentlichen Unterricht. Derselbe darf nicht verzögert werden; außer in hinlänglich begründeten Ausnahms-Fällen. Allein auch der Verfrühung darf durch öffentliche Anstalten kein Vorschub geleistet werden, weder die Kleinkinderschule, noch die Kinderschule darf die Erreichung ihrer Zwecke durch Aufnahme allzu junger Kinder erschweren. Ausbildung der Kinder durch Privat-Unterricht muß der Wahl der Eltern anheim gegeben sein, allein nur gegen hinlängliche Garantien, daß das Minimum nicht nur von Kenntnissen, sondern auch von intellektueller und moralischer Entwicklung, welches die Volksschule bietet, vollständig erreicht wird. Dies kann aber nur erreicht werden durch Prüfung der Privatlehrer, durch Kontrole ihrer Thätigkeit und durch periodische Prüfung ihrer Zöglinge. Selbst Eltern werden sich in dieser Beziehung gewissen Formalitäten zu unterwerfen haben, z. B. Zuziehung ihrer Kinder zu öffentlichen Prüfungen, weil kein Grund gefunden werden kann, dem Aermsten und Rohesten das Recht seine Kinder selbst zu unterrichten, auf bloßes Mißtrauen hin abzusprechen, sobald man es den Gebildeten auf bloßes Zutrauen hin zuspricht. Gewissen Personen oder Ständen, welche sich zum Lehramte nicht vorbereitet haben, gleichwohl die Befähigung und Berechtigung zum Unterrichte der Jugend ohne ausdrückliche Prüfung zugestehen, wie es in vielen Staaten noch immer geschieht, kann nur ein Ueberbleibsel aus der Zeit genannt werden, welche den Unterricht weder für ein Bedürfniß, noch für eine Kunst ansah.

Allein nicht blos den Eintritt in eine Schule, sondern auch deren ordentlichen Besuch hat der Staat durch seine Behörden zu kontroliren. Wenn die Unterrichtslehre als erstes Erforderniß Stätigkeit der Lehr- und Lern-Thätigkeit verlangt, so sind die Vorsteher des Schulwesens verpflichtet, diese Stätigkeit durch alle angemessenen Vorkehrungen zu sichern. Der Lehrer muß gehindert sein, vermeidliche Unterbrechungen des Unterrichtes eintreten zu lassen, seine Berufs-Thätigkeit muß zwar vor Allem durch seine eigene Gewissenhaftigkeit gesichert sein, allein eine äußerliche Verbindlichkeit kann den Gewissenhaften nicht kränken, stützt den Schwankenden, hemmt den Gewissenlosen. Die Nothwendigkeit, um Urlaub zu bitten, plötzliche Abhaltungen zur Anzeige zu bringen, hält gar oft von Schwächen zurück, denen sonst Mancher erliegen würde. Wenn aber schon der Lehrer kontrolirt sein soll, wieviel mehr ist Dies bei den Schülern und deren Eltern nöthig. Die Nothwendigkeit, Geld- und Gefängnißstrafen gegen widerspänstige oder betrügerische Eltern anzuwenden, wird zwar, je mehr man sich an die Schulpflichtigkeit gewöhnt, abnehmen; allein die Noth und die Roheit werden immer wieder einzele Eltern zur Uebertretung des Gesetzes über den Schulbesuch treiben. Es würde aber gewiß sachgemäßer sein, gewisse in die Augen springende Vortheile mit dem regelmäßigen Schulbesuche und den davon abhängigen Fortschritten der Kinder zu verbinden, als immer nur Geldstrafe und Gefängniß für die Versäumnisse in Aussicht zu stellen. Jährliche Unterstützung mit Kleidern u. s. w., Ausstattung zur Konfirmation mache man von dem Schulzeugnisse abhängig. Dies wird leicht mehr frommen, als alle Zwangsmaaßregeln. In höheren Schulen kommen ebenfalls von den Eltern verschuldete Versäumnisse vor, aber nicht durch ihre Abneigung gegen die Schule, sondern durch ihre Schwäche. Man achtet die kleinsten Hindernisse höher, als den Verlust an Unterricht und Pünktlichkeit, welcher aus der Versäumniß entsteht. Solche Fälle behandelt der Lehrer am besten so, daß er bestimmte Nachtheile mit dem Ausbleiben der Schüler verknüpft, welche für sie die Annehmlichkeit des zu-Hause-Bleibens aufwiegen. Sie werden dann selbst ihre Eltern anders zu stimmen suchen. Muthwillige Versäumnisse gegen den Willen der Eltern kommen überall, selbst in den oberen Klassen der Gymnasien, vor; Wachsamkeit der Lehrer muß hier vorbeugen und entdecken, die

Strafen müssen empfindlich sein, so daß eine gelungene List nicht die entdeckte aufwiegt; daneben aber muß dahin gestrebt werden, die Schule zu einem möglichst angenehmen Aufenthalte zu machen, die Langeweile und das dumpfe Hinbrüten daraus zu verdrängen, ohne doch den ernsten Zweck aus dem Auge zu verlieren. Oftere Wiederkehr von den Schülern selbst beabsichtigter Versäumnisse sind immer ein bedenkliches Zeugniß gegen den Lehrer. Auch für die Fortbildungsschule ist ein gewisser Zwang erforderlich, wenn nicht die Früchte des früher angewandten Zwanges verloren gehen sollen. Der Grund für den Staat ist genau derselbe, mithin auch das Recht. Für die höheren Lehranstalten müssen gewisse Vortheile mit dem Zeugnisse des vollständigen Besuches der obersten Klasse verbunden werden, damit der Unverstand der Eltern nicht den Unterricht an unpassender Stelle abbreche. Wenn die Schulen auch weiter Nichts wären, als Beschäftigungs-Anstalten für die Jugend, so müßte der Schulzwang bei der jetzigen Gedrängtheit der Bevölkerung und der scharfen Begränztheit des Eigenthums durch die Staatsgewalt begründet und aufrecht erhalten werden. Die nicht arbeitende Jugend würde geradezu die Straßen unsicher machen, und zwar die aus den höheren Ständen so gut als die aus den niedrigsten. Die Schulen sind in allen Beziehungen Schutzmittel der Civilisation. Ohne Hülfe der Schulen würde die Polizei bald ihre Ohnmacht bekennen müssen, und ohne Zweifel wird die Letztere, als die äußerliche Anstalt, bei fortschreitender Gesittung immer mehr in die innere, die pädagogische, aufgehen.

§. 30. Der Lehrplan.

Zu den Anordnungen, welche der Veränderlichkeit möglichst entzogen werden sollen, gehört der Lehrplan, in der Anwendung auf kürzere Zeiten Lektionsplan genannt. Nicht einmal der Vater als Lehrer seiner Kinder sollte sich von den festen Bestimmungen lossagen, welche der nächste Ausdruck der Methode sind, noch weniger der Hauslehrer, geschweige gar der öffentliche. Auch verhindern Dies die vorgesetzten Behörden, wo dieselben wirklich ihrem Berufe gewachsen sind. Der Lehrplan muß auf eine Reihe von Jahren, eigentlich auf die ganze Schulzeit eines Kindes, voraus entworfen werden, er kann für eine ganze Kategorie von Schulen zugleich passen. Deßhalb ist es nicht Sache des einzelen Lehrers, ihn vorzuzeichnen, sondern der Behörde,

welche über die Erfahrungen eines ganzen Lehrerkreises verfügen kann, und welche zugleich die Lehren der Pädagogik, wie sie in den Schriften der ausgezeichnetsten Schulmänner niedergelegt sind, zu benutzen weiß. Nur nach reifer Berathung und Erwägung aller Verhältnisse darf ein solcher Plan sanktionirt werden; auch muß er der Anwendung im Einzelen, dem jährlich oder halbjährlich zu entwerfenden Lektionsplan noch einen hinreichenden Spielraum lassen. Darum ist es keine kleine Aufgabe für den gewissenhaften Schulvorsteher, einen in allen Theilen durchdachten und auf Erfahrungen gestützten Unterrichts-Entwurf zu machen. Viele helfen sich durch provisorische und transitorische Lehrplane, die aber eben darum keine Ausdrücke der Methode, sondern des augenblicklichen Bedürfnisses sind. Noch schlimmer sind freilich solche Entwürfe, welche, den Boden der Erfahrung verlassend, Theorien ins Leben führen wollen, oft sogar isolirt stehende oder längst als nichtig erwiesene. Die Geringschätzung, welche bisher das Schulwesen von Personen aller Art, die sich durch ihre angebliche Bildung zum Aburtheilen über alle pädagogischen Fragen befähigt glaubten, zu erfahren pflegte, ist Ursache gewesen, daß die absurdesten Lehrplane nicht blos für einzele Fälle proponirt, sondern auch durch alle einschlägigen Behörden genehmigt worden sind. Die Unterrichtslehre hat diese selbstgenügsame pädagogische Pfuscherei auf das ernstlichste zu bekämpfen. Um einen begründeten und ausführbaren Lehrplan zu entwerfen, ist es nöthig, vor Allem die Entwicklungsstufe, worauf die Schüler bereits stehen, zu untersuchen, und da, wo diese nicht durch Prüfung und Erfahrung genau klassifizirt sind, es wenigstens nach der Wahrscheinlichkeit auf dem Papiere auszuführen. Stehen die Schüler einer Klasse nicht auf dem Standpunkte, wo andere ihres Alters, so ist allerdings für zukünftige Lehrplane ein schnelleres Fortschreiten, ein höherer Anfangspunkt in Aussicht zu nehmen, aber für jetzt darf keine Lücke gelassen werden. Es muß vielmehr ein Uebergangs-Plan entworfen werden, worin eines Theils etwas mehr als gewöhnliche Anstrengungen zu fordern, andern Theils die Unterrichtszeit zu verlängern ist. Ist Beides unthunlich, so muß zum voraus auf gewisse, sonst zu verlangende Kenntnisse verzichtet werden. Das Wünschenswerthe mit dem Ausführbaren verwechseln und Sprünge in der Entwickelung der Kinder erwarten, führt allemal zu Täuschungen. In größeren Kreisen wird

der Befund der Entwickelungen in den Schülern sich gleicher herausstellen als in kleineren, weil die zufälligen Einwirkungen mehr verschwinden; und nimmt man die Kinder bei dem Eintritte in die Schuljahre, so sind sie im Durchschnitte in gleichen Lebens-Verhältnissen auch an Fähigkeiten gleich. So gewiß als Kinder eines gewissen Alters im Durchschnitte die gleiche körperliche Reife besitzen und z. B. gleich an Größe und Gewicht sind, so ist es auch in geistiger Beziehung. Ja die letztere Gleichheit ist noch größer, wenn sie alle einerlei Unterricht, aber nicht einerlei Nahrung genossen haben[1]. Auf diese Basis können also allgemeine Lehrplane entworfen werden, von welchen die besonderen bloße Modifikationen nach lokalen und persönlichen Bedingungen sind. Es ist Sache der Unterrichtslehre, solche allgemeine Lehrplane aufzustellen, damit den Lehrern und Behörden dies Geschäft, welches besondere Einsichten und Erfahrungen voraussetzt, erleichtert wird. Wir können aber erst bei der Betrachtung der einzelen Schulgattungen auf dieselben eingehen, weil sie sonst zu allgemein ausfallen würden. Nur die Grundsätze, wornach bei der Entwerfung verfahren werden soll, können hier besprochen werden. Einer der ersten dieser Grundsätze ist: Vermeide alle Unbestimmtheit. Hinter die Unbestimmtheit versteckt sich die Unkenntniß der Sache oder der Mangel an Scharfblick. In dem Lehrplan muß Zahl, Alter, Stand der Schüler genau angenommen sein, freilich nur nach Wahrscheinlichkeit, allein diese Wahrscheinlichkeit liegt in der Erfahrung klar genug vor. Man weiß z. B., daß das Verhältniß der schulpflichtigen Kinder in den meisten deutschen Ländern zu der ganzen Bevölkerung wie 1 : 6½, auf dem Lande wie 1 : 6 steht, vorausgesetzt, daß die Zahl der Schuljahre 8 ist. Brauchbarer für alle Schul-Gattungen wird diese Verhältniß-Zahl, wenn man sagt: Auf fünfzig Einwohner kommt jährlich 1 schulfähiges Kind (also 1 in jede natürliche Klasse). Daraus läßt sich weiter berechnen, daß wenn die höchste Schülerzahl einer Klasse 60 beträgt, Orte mit 3000 Seelen acht natürliche Klassen jede von 60 Schülern haben sollten. Orte von 400 Seelen können 2 kombinirte Klassen bilden jede von 32 Schülern u. s. w. Die wahrscheinliche Frequenz der höheren Schulen hängt freilich von weit unsichereren Bedingungen ab (Wohlhabenheit der Eltern, Aussichten auf Versorgung, Konkurrenz benachbarter Anstalten); allein es wird hier auch seltener etwas Wich-

tiges in dem Lehrplan von der Schülerzahl abhängig gemacht. Die nöthige Anzahl von Klassen muß doch errichtet sein, gleichviel ob für Viele oder für Wenige, wenn nur das Maximum von 60 Schülern nicht überschritten wird. Für alle Einrichtungen muß die natürliche Klasse als normales Element gelten, alle Kombinationen ungleichaltriger als Ausnahme betrachtet werden; in höheren Schulen wird dieselbe freilich nicht sowohl durch völlige Gleichaltrigkeit, als durch gleichzeitigen Eintritt in den Unterricht bestimmt. Aber alle Kombinationen natürlicher Klassen zu künstlichen sind in dem Lehrplane ausdrücklich auszusprechen, nicht mit allgemeinen Ausdrücken, wie etwa Oberklasse, Mittelklasse, Unterklasse, ohne nähere Definition abzufertigen. Ebenso bestimmt, wie der Schülerkreis in dem Lehrplane zu bezeichnen ist, muß es auch die Zusammenordnung der Lehrer sein. Welchen Lehrgegenstand jeder Lehrer zu besorgen haben soll, läßt sich zwar nicht im Allgemeinen bestimmen, allein ob strenges Klassensystem oder Fachsystem, ob gar das individuelle oder ein gemischtes System in Anwendung kommen soll, ist ausdrücklich zu erklären. Die Lehrgegenstände sind mit ihren speziellsten Namen zu benennen, wo möglich zugleich auf normirende Schriften zu verweisen; nicht gerade, als sollte nun der Lehrer nach Stoff und Form hart an dieselben gebunden sein, sondern um das Gebiet des Unterrichtes dadurch genau abzugränzen. Geschieht Dies nicht, so weiß selten der Aufseher, Was der ausführende Lehrer treibt, der Nachfolger nicht, Was sein Vorgänger getrieben hat, der Vorgänger nicht, Was sein Nachfolger treiben wird. Der Lehrplan kann den Stoff und dessen Anordnung nicht leicht so ausführlich geben, er müßte dann selbst ein Buch werden. Die Lehrbücher sollten aber auch, um als ausführlichere Lehrplane dienen zu können, sich bestimmtere Ziele setzen, nicht für mehrere Schulgattungen und Lebensalter zugleich dienlich sein wollen. Leiden schon die sorgfältig gearbeiteten Schriften der Pädagogen an solcher Unbestimmtheit, Was sollen die Laien von der Sicherheit der Pädagogik überhaupt denken! Für das Buch, wornach in dem Lehrplane das Maaß des Unterrichtes bestimmt ist, kann füglich später ein der Form nach vollendeteres substituirt werden, ohne daß das Wesen des Unterrichtes dadurch gestört würde. Auch gibt es Unterrichts-Gegenstände, deren Material logisch oder historisch hinlänglich abgegränzt ist, um es mit wenigen Worten eintheilen zu können;

bei diesen kann die Verweisung auf Bücher unterbleiben. So kann z. B. in der Geschichte die chronologische Eintheilung als fest genug angenommen werden. Jedermann erkennt sie an, es läßt sich daran Nichts ändern. Nicht so schon in der Geographie und Naturgeschichte. Bücher, welche den Schülern durch den Lehrplan vorgeschrieben sind, dürfen natürlich nicht unbenutzt bei Seite geschoben, aber auch nicht ohne gewichtige Gründe vertauscht werden, weßhalb ihre Wahl der umsichtigsten Prüfung zu unterziehen ist. Es ist dabei auf die Kosten um so mehr Rücksicht zu nehmen, als durch theuere Schulbücher die Eltern entweder der Schule abgeneigt gemacht, oder die Schüler zum Verkaufe derselben bei ihrem Austritte verleitet werden. Was indessen einmal für nothwendig zum Unterrichte erachtet worden ist, dessen Anschaffung muß nöthigen Falls durch Zwangsmaaßregeln bewirkt werden können, sei es gegen die Eltern, sei es gegen die dieselben vertretenden moralischen Personen. Ein scharf zu tadelnder Mißbrauch ist es, wenn die Lehrer für sich von den Behörden nicht vorgeschriebene, nicht einmal approbirte Bücher durch ihre Empfehlung in die Hände der Schüler bringen. Denn die Kinder unterscheiden nicht zwischen Empfehlung und Vorschrift, sind immer geneigt zu kaufen, ohne die Schwierigkeit des Bezahlens zu kennen, die Eltern geben den Bitten der Kinder nach, führen aber gleichwohl Beschwerde über die vielen Kosten des Unterrichts und über den Wechsel der Lehrbücher. Am schlimmsten wirkt diese Willkür an größeren Anstalten mit vielen Lehrern, welche vielleicht noch obendrein häufig ihre Klassen wechseln.

Viel Nachtheil entspringt auch aus der Vermengung des Lehrplanes (Studienplanes) mit dem Lektionsplane. Der letztere muß wenigstens alle Jahre erneuert werden, gewöhnlich sogar alle Halbjahre. Denn er richtet sich nach der Jahreszeit, nach dem Lokale, oft nach der Persönlichkeit des Lehrers, durchgehends nach wechselnderen Umständen als der Lehrplan. Er ist von dem Lehrer oder den Lehrern zu entwerfen, während der Lehrplan nur deren Vorschläge und Wünsche zu berücksichtigen hat. Doch bedarf es immer einer Revision auch des Lektionsplanes von Seiten eines Vorgesetzten, wenn nicht allerlei Einseitigkeiten, oft sogar persönliche Bequemlichkeiten sich darin geltend machen sollen. Bei zusammengesetzten Lehranstalten ist allerdings eine Berathung sämmtlicher Lehrer über den Lektionsplan nöthig, allein die definitive

Ausarbeitung bleibt doch am richtigsten Einem, dem Direktor allein überlassen, weil sonst leicht ein Vielerlei der Richtungen und ein Markten über gewisse Vortheile entsteht, welches nur auf Kosten der pädagogischen Grundsätze geschlichtet wird. Es gibt allerdings Unbequemlichkeiten in der Lage der Unterrichtsstunden, welche ein Vorgesetzter den Lehrern nicht zumuthen soll, es gibt andere, welche die Lehrer den Schülern nicht zumuthen sollten, es gibt aber auch Bequemlichkeiten, welche nur zum Nachtheile der Fortschritte gereichen können; diese wird ein Direktor, welcher für den Erfolg des Ganzen verantwortlich ist, weniger zugestehen, als eine verhandelnde Konferenz. Nöthig ist dabei, daß jeder Lehrer den ausgearbeiteten Lektionsplan vor der Publizirung zur Einsicht erhalte, damit nicht Versehen in demselben erscheinen, welche zurückgenommen werden müssen, und die Stabilität des Ganzen in ein übles Licht setzen. Denn es ist nicht ganz leicht, einen Lektionsplan genau zu durchschauen und jeden Widerspruch zu merken. Eine Verrückung stört aber gewöhnlich den ganzen Entwurf. Ueberhaupt wird bei einem sorgfältig gearbeiteten Lehrplane die Veränderlichkeit des davon abhängenden Lektionsplanes nicht gar groß sein, weil die wohl begründeten Erfahrungen, welche ihm seine Gestalt geben, nicht so bald von neuen abweichenden verdrängt werden. Zur Behaltbarkeit des Letzteren dient eine gewisse Symetrie der Lage der Lehrstunden in Beziehung auf Wochentag und Tageszeit. Mehr als eine sekundäre Einwirkung darf man jedoch dieser wie überhaupt jeder äußerlichen Rücksicht nicht zugestehen, zumal bei erwachseneren Schülern. Dispensation von der Einhaltung des Lektionsplanes muß von der nächsten, von der Einhaltung des Lehrplanes von einer höheren Behörde eingeholt werden; augenblicklich nöthige Abänderungen sind durch das Schul-Tagebuch oder sonst auf eine schickliche Weise zur Anzeige zu bringen. Der sehr gewöhnliche Stunden-Umtausch zwischen Lehrern wegen persönlicher, oft sogar Vergnügungs-Angelegenheiten darf in einer guten Schul-Organisation nicht vorkommen, am wenigsten die Kombination zweier Klassen unter einem Lehrer, wo die Schüler wohl nothdürftig beschäftigt und in Ruhe erhalten, aber gewiß nicht geistig gefördert werden können [2].

Für Erneuerung der Lehrplane sollten, wie zur Revision aller Organisationen, bestimmte Perioden festgesetzt werden, sie veralten sonst

leicht, zumal wenn die Männer, die sie entworfen haben, mit ihnen altern.

[1] Es soll hier durchaus nicht der Jacotot'schen Behauptung von der Gleichheit der Anlagen beigetreten werden. Nur Das steht als Erfahrungssatz fest: Der Unterschied der Fähigkeiten gleichaltriger und im Wesentlichen gleich erzogener Kinder ist in der Regel nicht so bedeutend, daß sich nicht eine bestimmte Behandlung derselben vorschreiben ließe, welche in den meisten Fällen zu einem günstigen Resultate führt. Wäre Dies nicht, so wäre keine gemeinschaftliche, geschweige eine öffentliche Erziehung möglich, und die Pädagogik Nichts weiter als eine Beispielsammlung aus der Erziehung.

[2] Beispiele ausführlicher Lehrplane sind: Kirsch, Entwurf eines Unterrichtsplanes für Volksschulen. Leipzig, 1840 (1 fl. 12 kr.). Schleiermacher, Entwurf eines Lehrplanes für Gymnasien und Realschulen. Darmstadt, 1835 (1 fl. 12 kr.). Clausen, Lehrplan für Volksschulen. Oldenburg, 1844 (18 kr.). Sehr nachahmungswerth.

§. 31. Kontrole der Leistungen der Schule.

Es ist nicht Mißtrauen gegen die Geschicklichkeit und Gewissenhaftigkeit der Lehrer, wenn ihre Leistungen einer beständigen Kontrole unterworfen werden. Der Zweck des Lehrgeschäfts ist zu wichtig, Mißgriffe werden zu schwer bemerkt und lassen sich, wenn sie augenfällig geworden sind, nicht leicht mehr verbessern; deßhalb muß der Lehrer wohl sich selbst kontroliren, um desto eher vor seinem Gewissen und den Eltern der ihm Anvertrauten oder vor deren Stellvertretern den Schulbehörden Rechenschaft ablegen zu können, aber auch eine Kontrole von Seiten der Letzteren natürlich finden. Wer einigermaßen mit dem Schulleben bekannt ist, der weiß, wie leicht auch der redlichste Lehrer durch die Gewohnheit, blos unter Schülern zu sein, eingeschläfert wird, wie er ihre Mängel, ihr Zurückbleiben nicht bemerkt, zumal wenn er keine Gelegenheit hat, andere Schulen zu sehen und mit der seinigen zu vergleichen [1]. Und wäre es den Eltern zu verzeihen, wenn sie sich dabei beruhigten, ihre Kinder einer Schule übergeben zu haben, nun aber nach dem Erfolge des Unterrichtes nicht eher fragten, als bis er sich im Leben zeigt! Dürfte der Lehrer auf die Unterstützung solcher gleichgültigen Eltern rechnen! Um aller Betheiligten willen zugleich ist es also nöthig, sowohl ständige als periodische Einrichtungen für die Kontrole des Unterrichtes zu haben.

Zu den ständigen Einrichtungen gehört eine Censur der Schüler (Sittenbuch oder Schul-Journal, Conduiten-Liste). Auch ohne die Veröffentlichung des aus der täglichen Censur geschöpften Lobes oder Tadels, welche für die Disziplin von großer Wichtigkeit ist, hätte der sorgfältige Lehrer ein solches Tagebuch seiner Beobachtungen über die Schüler nöthig. Wer kann alle Einzelheiten des Verhaltens auch nur eines einzigen Schülers behalten, wieviel weniger die einer zahlreichen Klasse! Entschwinden diese aber dem Gedächtnisse, so bleibt ein bloßer Total-Eindruck, welcher oft nichts Anderes ist, als das Resultat des Verhaltens in der jüngsten Zeit, oder auch des subjektiven Verhältnisses des Schülers zu dem Lehrer, worin körperliche Erscheinungen oder bekanntschaftliche Beziehungen sehr bedeutsame Faktoren sind. Die schriftlichen Aufzeichnungen machen das Urtheil der Lehrer objektiver, dienen zur Uebersicht und Vergleichung längerer Perioden, veranlassen zur Rechtfertigung des Verfahrens des Lehrers vor sich selbst, vor den Schülern, den Eltern, dem Publikum. Werden den Eltern in kürzeren oder längeren Perioden Mittheilungen aus diesen Tabellen gemacht, d. h. Zeugnisse mitgetheilt, so sind dieselben nicht blos augenblicklich zur Mitwirkung bei der sittlichen Thätigkeit der Schule aufgefordert, sondern erhalten auch Gelegenheit, ihr oft einseitiges Urtheil über ihre Kinder zu berichtigen. Und zu den Zeugnissen für Behörden oder für den Eintritt in Berufs-Verhältnisse gibt es keine andere sichere Unterlage als die täglichen Censuren. Wie ein Geschäftsmann eines Tagebuchs über die Einzelheiten seiner Thätigkeit nicht entbehren kann, so auch der Schulmann, dessen Vorkommenheiten noch schwerer zu behalten sind als andere, weniger geistige. Nur ist darauf zu sehen, daß diese Censur-Arbeiten nicht in eine Belästigung der Lehrer ausarten, und dann leichtfertig abgethan, wohl gar, um mit den Eltern nicht in Konflikt zu gerathen, in höchst allgemeinen Ausdrücken abgefaßt werden. Es ist nicht leicht, genau zu censiren, es erfordert Scharfblick und Charakter-Festigkeit zugleich. Aber eben darum soll man es lieber äußerlich einschränken, damit es seine innere Würde nicht verliert. Wöchentlich wiederholt, wird Lob wie Tadel für den Ertheilenden und für den Empfangenden gleichgültig werden, in längeren Perioden nicht.

Es fragt sich nun aber: in welcher Form soll die Censur ausgesprochen werden, damit sie den möglichsten disziplinarischen Werth erhalte

und behalte? Soll Beides, Lob oder Tadel, in spezieller Beschreibung von dem Lehrer eingezeichnet werden, so ist die Arbeit kaum aufzuführen, und da viele Eltern gleichwohl keine Notiz davon nehmen, als unnütze Mühe zu betrachten. Von anderer Seite dagegen wird Einspruch erhoben und es wird darum des Untersuchens und Verhandelns kein Ende. Werden aber kurze und feste Bezeichnungen gewählt, so lassen sich diese durch Zeichen statt durch Worte ausdrücken, welche bei zusammengesetzten Censuren mehrerer Lehrer leichter kombinirt werden können, überdies lassen sich dafür gedruckte Formulare benutzen, eine große Erleichterung für den ausfertigenden Lehrer. Eltern, welche genauere Auskunft begehren, können diese daneben erhalten; auch werden Zeugnisse von besonderer Bedeutung ausführlich geschrieben, für die übrigen genügt der kurze Ausdruck. Auch wird durch Kürze am ersten verhütet, daß nicht die dem Unterrichte gewidmete Zeit mit Censuren-Schreiben verbracht werde, ein Mißbrauch, welchen freilich die Gewissenhaftigkeit des Lehrers auch in dem lästigeren Falle vermeiden sollte. Oft ist es sogar vorzuziehen, geradezu eine Stunde für Censur in den Lektionsplan zu setzen und sie in einer Besprechung auszuführen, als es dem subjektiven Ermessen der einzelen Lehrer zu überlassen.

Mit den Censuren ist das Certiren (die Lokation) nahe verwandt; es ist eine Censur im Vergleich mit den Mitschülern, darum subtiler und auf moralischen Werth kaum anzuwenden. Die taxirbaren Leistungen der Schüler erhalten dadurch eine gewisse Rangordnung. Obwohl dadurch ebenso wie bei den Censuren der Ehrgeiz ins Spiel kommt, so kann Dies doch die Nützlichkeit der ganzen Maaßregel noch nicht zweifelhaft machen. Ohne Anregung des Ehrgeizes läßt sich kaum auf eine größere Masse ungleich erzogener Schüler wirken, es handelt sich blos davon, daß der Ehrgeiz nicht Hauptmotiv aller Handlungen werde; deßhalb muß Censur wie Certiren mit pädagogischer Mäßigung geübt werden. Bei kleinen Kindern geht das Certiren in Spiel über, es erhält die Freudigkeit der ganzen Truppe, zumal wenn es nicht immer, sondern gewissermaßen als Belohnung der ernsteren Aufmerksamkeit angewandt wird, und wenn der Lehrer sorgt, daß es auch den Schwächeren bisweilen gelingt, den ersten Platz zu erhalten. So lange das Certiren an das Spiel gränzt, ist es nothwendig, daß kein Kind ganz von der Freude des Gelingens seiner Anstrengung ausgeschlossen werde.

Ist es auch nur vorübergehend, so wirkt es dauernd auf den Eifer des einen und auf den Gemeinsinn der übrigen Kinder. Der Lehrer kann Dies veranlassen, ohne daß im mindesten das Gerechtigkeitsgefühl der Klasse verletzt wird, weil ja die Schwierigkeit der Aufgaben immer ungleich ist, und die Vertheilung nicht dem Zufall, sondern der pädagogischen Abwägung des Lehrers anheim gestellt sein sollte. Außerdem ist das Rechtsgefühl der Kinder zu sehr von Billigkeit und Gemeinsinn durchdrungen, als daß man es nach dem Typus des dreitausendjährigen Gespinnstes des Egoismus, welches wir Recht nennen, beurtheilen dürfte. In Mittelklassen wird dieses Lociren auf der Stelle schon eine gleichgültigere Sache, und nimmt gerne einen tumultuarischen Charakter an. Es ist darum zu rathen, es immer seltener vorzunehmen, und lieber die Ordnungsnummer einstweilen einzuzeichnen und nur periodisch zusammenzuzählen und zur Ausführung zu bringen. In Oberklassen muß es zuletzt ganz eingehen, wenigstens bei der Publikation der Nummern verbleiben, ohne daß man auf eine physische Lokation dringt, zumal da Kurzsichtigkeit u. s. w. doch wieder Einfluß auf die Art des Sitzens üben muß. Auch verbindet sich damit der Vortheil, daß mehrere Schüler gleiche Nummern haben können, während Dies bei Plätzen unmöglich ist. Es werden also nicht Unterschiede gemacht, wo innerlich keine bestehen. Gerechtigkeit des Lehrers ist in allen diesen Vornehmungen die nöthigste Tugend; wird der Glaube an sie erschüttert, so geht alle moralische Wirkung verloren. Da, wo das Herkommen dem Censiren und Certiren entgegensteht, ist es mit desto größerer Vorsicht anzuwenden, weil es einer sehr empfindlichen Kritik unterworfen zu werden pflegt, daß der Ruf der Gerechtigkeit des Lehrers kaum zu bewahren ist. Man hat dann wenigstens die Einführung in den untersten Klassen zu beginnen und dort die Kinder daran zu gewöhnen. Wenn jüngere Geistliche es auch auf den Konfirmanden-Unterricht angewandt haben, so sahen sie ohne Zweifel die pädagogischen Klippen nicht, woran der ganze Erfolg des Religions-Unterrichts scheitern kann. Verkündigung der erhaltenen Plätze kann übrigens weit eher öffentlich geschehen, als die der erhaltenen Censur, theils weil weniger Beschämendes darin liegt, einen unteren Platz einzunehmen, welcher ja doch unter allen Umständen besetzt sein muß, theils weil die sittliche Censur leicht einen Schatten auf die häusliche Erziehung der

Eltern wirft. Jüngeren Lehrern ist insbesondere zu empfehlen, daß sie sich auf die einfachsten und unverletzendsten Ausdrücke in den Censuren beschränken, und ihnen die möglichst geringe Oeffentlichkeit geben. Unter vier Augen läßt sich den Eltern Vieles sagen, was in der Censur beleidigt, und folglich wahrscheinlich nicht zur Besserung der Kinder wirkt. Manche Lehrer befleißigen sich statt des einfachen eines spitzigen Ausdrucks in den Zeugnissen, — ein höchst unpädagogisches Verfahren, von welchem, wie von allem Witze der Lehrer nicht nur keine Förderung, sondern nur ungünstige Urtheile über die einzelen und über den ganzen Stand der Lehrer zu erwarten sind.

Von noch größerer Wichtigkeit für die Kontrole der Leistungen der Schule sind die Prüfungen, welche periodisch, meistens am Schlusse des Jahreskurses und öffentlich angestellt werden. Private Prüfungen als Repetition und zur Uebersicht über die gemachten Fortschritte haben schon ihren guten Nutzen, öffentliche wegen der ihnen beigelegten Wichtigkeit und der Anwesenheit eines mehr oder minder betheiligten und kompetenten Publikums noch weit größeren. Die Kinder nehmen sich in der Erwartung einer solchen Darlegung ihrer Kenntnisse ungewöhnlich zusammen, die Lehrer überdenken deutlicher ihr Pensum, die Eltern erinnern sich ihrer Erziehungspflichten, und freuen sich des oft nicht erwarteten Erfolgs des Schulunterrichtes. Auch die Behörden, seien sie direkt oder indirekt mit der Schule in Verbindung, werden sich deutlicher ihrer Stellung zu derselben und der Pflicht, die Erziehung der Jugend zu fördern, bewußt; überhaupt läßt eine einigermaßen gelungene Rechenschaft von den Fortschritten des kommenden Geschlechts keinen fühlenden Menschen ungerührt. Die Schulprüfungen müssen deßhalb zu wirklichen Schul-, und, wo sie selten vorkommen und Alle betreffen, zu Gemeinde-Feierlichkeiten erhoben werden. Geringachtung derselben ist ein schlechtes Zeugniß für Lehrer, Eltern und Schulvorgesetzte. Allein die Achtung darf sich nicht blos in äußerlichen Veranstaltungen zeigen, sondern noch viel mehr in dem inneren Interesse, zumeist in dem Eifer der Kinder und des Lehrers, und zwar in einem nicht blos in den letzten Vorbereitungs-Tagen erwachten Eifer, sondern in einer allmählichen Steigerung desselben vom Anfange bis zu Ende des Kursus. Schauprüfungen mit künstlicher, unwahrer Vorbereitung sind höchst unmoralische Einrichtungen, obgleich es ebenso

wenig Lob verdient, wenn der Examinator Gelegenheit sucht, die Schüler vor dem Publikum blos zu stellen und zu tadeln. Hat die Schule Mängel, so genügt es, daß der Lehrer sie genau kennt, und nöthigen Falls die Vorgesetzten davon unterrichtet; der Dazwischenkunft des Publikums bedarf es nicht. An Schulen mit mehreren Lehrern tritt oft die Sucht der einzelen, sich vor den anderen hervorzuthun, störend auf. Jeder Lehrer will recht lange examiniren, die besten Tagesstunden für sich in Anspruch nehmen u. s. w. Obgleich das zu Grunde liegende Streben nicht unlöblich sein mag, so wird das Publikum dadurch ermüdet und das Verhältniß der Lehrer unter einander leicht getrübt. Der Dirigent der Prüfung sollte deßhalb diesen Ehrgeiz einschränken und darauf sehen, daß, wenn nicht zugleich eine Untersuchung der Schule von Seiten einer höheren Behörde damit verbunden ist, aus dem gesammten Unterrichtsstoff nur die für das Publikum geeignetsten Repräsentanten hervorgehoben werden. Bei öffentlichen Prüfungen muß das Publikum, auch selbst dann, wenn es nicht zahlreich repräsentirt sein sollte, als wichtigste Instanz betrachtet werden; bei Untersuchungen, welche in der Regel ja auch nicht öffentlich sein dürfen, sind es die Visitatoren. Dort muß so viel, als ohne Unredlichkeit geschehen kann, die Lichtseite herausgewandt, hier die Schattenseite ebenso genau untersucht werden, als die Lichtseite. Selbst Schulbeamte werden durch die übermäßig langen Prüfungen so abgestumpft, daß ihre Theilnahme in eine blos passive übergeht. Wäre man kürzer, dann könnte auch eher der Unart des Plauderns von Seiten der Zuhörer Einhalt gethan werden. Oft geben auch die abstrusen Aufgaben, welche dem Publikum gar zu entfernt liegen, womit aber doch paradirt werden soll, Anlaß zur Unaufmerksamkeit, am allermeisten, wenn nur wenige Schüler in die Prüfung gezogen werden, während die übrigen müßig sitzen. In eine Prüfung gehört ebenso gut Lebendigkeit und Abwechslung, als in den Unterricht. Ein Examen nach der Reihe der Schüler ist unter allen Umständen unmethodisch, da dem möglichen Uebersehen eines einzelen Examinanden durch andere Mittel begegnet werden kann. Die zuerst Gefragten werden überrascht, gerathen in Verlegenheit, die zuletzt Gefragten sind schon ermüdet, der Examinator ist sich selbst nicht gleich. Soll die möglichste Billigkeit herrschen, so müssen die Fragen rasch hinter einander auf den ganzen Schülerkreis vertheilt, doch immer nur

Einzele zur wirklichen Beantwortung zugelassen werden. Den Schüchternen zu ermuntern, den Vorlauten zurückzudrängen, jedem eine seinen Kräften angemessene Aufgabe zuzuwenden, Das ist das Kennzeichen des geschickten Lehrers wie überhaupt, so besonders bei einer Prüfung. Fremde Examinatoren haben dies Ziel ebenfalls zu erstreben, und die hauptsächlichsten Unterrichts-Grundsätze gelten selbst bei solchen Prüfungen, wovon gewisse äußerliche Vortheile abhängen, z. B. Maturitäts-, Aufnahms- und Zulassungs-Prüfungen. Es gehört mit zu den betrübendsten Seiten unserer Unterrichts-Zustände, daß es so wenig Examinatoren gibt, welche die Maturitäts-Prüfungen methodisch zu leiten verstehen, und daß man dieselben gleichwohl auf einen einzigen entscheidenden Punkt zusammendrängt. Körperliche Beeinträchtigung der Jugend und Veranlassung zur Unredlichkeit sind die Folgen dieser pädagogischen Tragödien. Ist die Schulprüfung zugleich Visitation der Leistungen des Lehrers, so darf freilich der möglichen Täuschung wegen dem Letzteren nicht ganz freie Hand gelassen werden, er hat nicht den Prüfungs-Stoff zu bestimmen, auch nicht ausschließlich zu examiniren; jedoch ist es unbillig, wenn der Visitator Alles allein übernehmen will. Dazu kennt er die Schüler und diese ihn zu wenig; auch soll ja nicht blos der Erfolg des Unterrichtes beobachtet werden, sondern auch die Unterrichtsweise des Lehrers. Nicht selten erkennt man aus der Letzteren, daß der scheinbar glückliche Erfolg in Zukunft sich umkehren wird, weil ihm das tiefer bildende Element fehlt, und wiederum erblickt der erfahrene Pädagoge in der Methode eines Lehrers, dessen Schule nicht besonders hoch zu stehen scheint, die Keime einer nachhaltigen und weiter strebenden Bildung. Freilich gehört dazu eigne pädagogische Erfahrung, ein heller Blick und eine billige Gesinnung, — Eigenschaften, welche vorerst bei den wenigsten Schulaufsehern beisammen getroffen werden. Bei höherer Ausbildung des Schulwesens wird jedoch der Staat vielleicht bei keiner Berufung sorgfältiger wählen, als gerade bei der der Schulaufseher, sowohl der Gymnasien und Realschulen, als auch der Volksschulen. Das Heil oder Unheil, welches ein solcher Mann zu stiften vermag, erstreckt sich in weite Kreise und auf ferne Zeiten [2]. Die Visitationen müssen übrigens theils regelmäßig wiederkehrende, theils außerordentliche sein, die letzteren nicht, um den Lehrer polizeiartig zu überfallen, sondern ihn einmal in seinem gewöhnlichen unter-

richtlichen Treiben zu beobachten. Unnöthiger Tadel, kleinliche Vorschriften machen die Visitationen gehässig, und untergraben gerade dadurch ihren Nutzen. Der Visitator ist ja nicht der Gesetzgeber der Schule; dagegen werden Aufmunterung, Anleitung, Anregung weit wohlthätiger wirken. Sind ja doch die Lehrer, auch der geringsten Schulen, Männer, nicht Knaben, dazu größtentheils materiell schlecht belohnt und vielfach gedrückt. Wenn über Verkennung der Wichtigkeit des Lehrstandes von Seiten des großen Haufens geklagt wird, wie will man es entschuldigen, wenn die an seine Spitze Berufenen das bittere Gefühl dieser Verkennung noch durch ihre verletzenden und doch zwecklosen Urtheile mehren [3].

Die Visitationen, richtig ausgeführt, sind die wirksamste Kontrole höherer Schulbehörden, doch werden dadurch jährliche Rechenschafts-Berichte, gewissermaßen rückwärts schauende Lehrplane nicht überflüssig gemacht. Nur belästige man die Lehrer nicht mit weitläuftigen Formularen und Berichts-Anforderungen; man weiß ja, wie ruhig solche Arbeiten in den Akten zu schlafen pflegen, wenn nicht besondere Bedürfnisse die Hervorziehung verlangen. Die nothwendigen Notizen muß die Aufsichts-Behörde zur Hand haben; mehr aber ist Ueberfluß. Die Kontrole der Lokal-Behörde muß hauptsächlich in Schulbesuchen bestehen, wobei sie mehr beobachtet und sich ein Urtheil zu bilden sucht, als sogleich Rath gibt. Seiner Zeit werden diese Beobachtungen als freundliche Bemerkungen oder als Vorschläge bei der Entwerfung neuer Lehrplane beigebracht, aber ein beständiges Eingreifen in die Thätigkeit des Lehrers, ist weder rathsam noch billig, es sei denn, daß in dem Organismus eines größeren Ganzen durch das Benehmen eines Lehrers das Ineinandergreifen der Theile gehindert wird, oder daß der Lehrer eine bestehende Vorschrift vernachlässigt. Dann ist er von der lokalen Aufsichts-Behörde zwar sogleich, aber mit Milde auf seinen Fehler aufmerksam zu machen. Der Hauptberuf der lokalen Schulbehörde ist Vertretung der Lehrer gegen Eltern, fremde Behörden und höhere Vorgesetzten, Schlichtung der Konflikte zwischen allen mit der Schule in Berührung kommenden Personen, Erinnerung, die bestehenden Vorschriften zu beobachten, dazu kommt die höhere Schulpolizei, die Straf-Erkenntnisse in zweiter Instanz, welche aber freilich niemals darauf ausgehen dürfen, die Autorität des Lehrers zu schwächen, sondern viel-

mehr ihr zu Hülfe zu kommen. Die andere Seite ihres Berufs, das Organ der höheren Schulbehörde zu machen, den Unterricht und das Verhalten der Lehrer zu überwachen, Ausschreitungen zurückzuweisen und Uebertretungen zur Anzeige zu bringen, ist zwar ebenfalls wichtig, jedoch nicht in dem Grade, wie die erste. Rathgeber und Freund sei der nächste Vorgesetzte immer, Sittenrichter selten, Aufpasser niemals. Bei der Volksschule ist in der Regel der Bildungsgrad des Aufsehers (des Geistlichen) von dem des Lehrers äußerlich verschieden. Dies erleichtert das Verhältniß, wenn von jener Seite guter Wille vorhanden ist, läßt aber auch leicht Mißtrauen und Vorurtheile entstehen. Bei den höheren Schulen ist die wichtigste Aufgabe der Direktion, Einigung der verschiedenen Lehrkräfte zu einem lebendigen Organismus; dazu reicht bloßes Zuschauen und Temporisiren nicht hin.

[1] Aus diesem Grunde ist aber auch der Besuch fremder Schulen für jeden Lehrer so nützlich. Freilich darf es weder in ein Splitterrichten, noch in eine unruhige Reiselust, oder gar in eine Aussicht auf Reisebeschreibung ausarten.

[2] Es ist Dies nicht sowohl Tadel bestehender Einrichtungen, als Nachweisung, daß sich das gesammte deutsche Schulwesen nur in einer Durchgangs-Periode befindet, und von einem Beharrungs-Zustande noch entfernt ist. An einzelen Orten hat es sich durch den Einfluß tüchtiger Persönlichkeiten bereits gebessert, an anderen Orten hängt man noch steif an der Tradition.

[3] Wenn dringend zu wünschen ist, daß die Visitatoren Sachverständige seien, so muß der Wahrheit zur Steuer bemerkt werden, daß diese Sachkenner nicht allemal die humansten Visitatoren sind, weil sie ihre individuelle Schulweisheit für die einzig gültige halten. Freilich stehen solche Personen nur auf einem niedrigen pädagogischen Standpunkte, aber doch oft auf einem hohen philologischen.

§. 32. Maaßregeln für die Schulzucht.

Die Grundsätze, welche bei der Schuldisziplin befolgt werden sollen, sind bereits bekannt (2. Th. §. 73), es handelt sich hier nur noch von den Veranstaltungen, welche zu ihrer Handhabung getroffen werden sollen. Dem Lehrer müssen hinlängliche Mittel zur Aufrechthaltung der Ordnung zur Disposition gestellt sein; er muß dagegen sich dieser Mittel mit der Umsicht bedienen, wie die Pädagogik es vorschreibt, und wie es den Erwartungen der Eltern und Schulvorgesetzten entspricht.

Lob und Tadel sind Mittel, welche er beliebig handhaben kann, wofür ihm mehr die Erziehungslehre als das Gesetz Vorschriften machen kann. Aber zu positiven Strafen oder Belohnungen bedarf es gewisser Befugnisse und Vorkehrungen, welche sich nicht unmittelbar aus der Wissenschaft ergeben. Diese Befugnisse stoßen leicht gegen die Ansichten der Eltern an, und es ist darum nöthig, sie genau zu bestimmen, damit sie einer Seits nicht überschritten, anderer Seits aber nicht gehemmt und erschwert werden. Wir theilen diese Befugnisse in unmittelbare und mittelbare ein, je nachdem der Lehrer ohne weitere Ermächtigung davon Gebrauch machen kann, oder seine Vorgesetzten um Mitwirkung anrufen muß. Die ersteren schließen die Gefahr der allzu großen Subjektivität, der Uebereilung u. s. w. in sich, die anderen werden leicht durch Verzögerung und abweichende Ansichten unwirksam. Das sollte wenigstens der Staat in seiner Gesetzgebung und Schul-Organisation nicht übersehen, daß der Gewinn, den die Gesammtheit aus der Errichtung und Unterhaltung der Schulen zieht, nicht sowohl in der Verbreitung gewisser Kenntnisse besteht, als in der Gewöhnung der Kinder zu einem gesetzlichen und sittlichen Verhalten, und daß also alle Einrichtungen der Schulen zu allererst dahin abzielen sollten. Der Lehrer selbst kann in dieser Beziehung nur ein Mäßiges leisten, allein der ihm zunächst stehende Schulvorstand kann seine Leistungen vervollständigen. Es muß ein zusammenhängender Organismus in das Leben hineinwirken, welcher die Jugend zum Guten gewöhnt, wenn die Schulen auf das Wohlsein der künftigen Generation einen sichtbaren Einfluß üben sollen. Ob die Befugnisse, welche zu einem solchen nachhaltigen Eingreifen in die Erziehung beitragen, mehr den Lehrern selbst oder den Schulobern eingeräumt sind, Das entscheidet hier wenig, wenn sie nur der Schule ohne Anrufung fremder Behörden zustehen, wenn sie also nach pädagogischen Grundsätzen, nicht, wie gewöhnlich, nach juristischen ausgeübt werden. In manchen Ländern hat die Schule auszuführen, Was die Polizei oder das Gericht diktirt. Welche Verkennung aller Grundsätze der menschlichen Entwicklung! In manchen Gesetzgebungen geschieht der Schulen als solcher Anstalten, welchen gewisse Rechte über das sittliche Verhalten ihrer Angehörigen zu stehen, gar keine Erwähnung. Das macht keinen Unterschied, ob die Vorstände der Schulen geistlichen oder weltlichen Standes sind, aber daß man ihnen keinen anderen Ein-

fluß erlauben will, als den der Ermahnung, oder den ihnen der gute Wille der Polizei überlassen mag, Das ist ein Beweis, daß man die rechte Bedeutung des Schulwesens noch lange nicht erkannt hat. Wenn auch keine Unterrichts=Anstalten existirten, so dürfte die Jugend doch nicht juristisch, sondern müßte pädagogisch behandelt werden. Dazu gehört aber Mehr, als Sohn eines Vaters und etwa wieder Vater eines Sohnes zu sein.

Der Hauptpunkt, worum es sich dreht, sind die Strafen, denn das Recht, zu belohnen, wird nicht leicht streitig gemacht. Es fragt sich zuerst, wie weit das Erziehungs=Gebiet der Schule reichen soll. Manche glauben, nicht weiter als über die Schulstube, und selbst da soll es nur die Fälle umfassen, welche das Lernen betreffen. Daß die so Urtheilenden keinen rechten Begriff von Erziehung und deren Zusammenhang mit dem Unterrichte haben, sieht jeder Sachkundige leicht ein; allein die Leute sind schwer zurechtzuweisen, weil gerade sie meistens die Gewalt in Händen haben, dazu auch seit unvordenklichen Zeiten in Händen gehabt haben. Wenigstens sollten sie aber zugestehen, daß, wenn in dieser Beziehung die elterlichen Rechte unveräußerlich sind, sie es in Beziehung auf den Unterricht nicht minder sein müssen, daß also jeder Schulzwang, gehe er von Staat oder von Kirche aus, dann unrechtmäßig ist. Sie müssen ferner zugestehen, daß eine große Inkonsequenz darin liegt, die Erwachsenen, welche fähig und berechtigt sein sollen, ihre Kinder zu erziehen, doch wieder in so vielen Punkten unter die Kontrole der Polizeidiener, Gensdarmen, sammt deren nächsten Oberen, also wenigstens sittlich eben nicht sehr gebildeten Personen zu setzen. Bei den Kindern hat man also Bedenken, ihre persönliche Freiheit durch Andere als ihre Eltern beschränken zu lassen, bei den Erwachsenen hat man ein ähnliches Bedenken nicht. Polizei=Offizianten sind gut genug, Erwachsene zu überwachen, die Justiz, dieselben zu bestrafen, aber Lehrer und Schulvorsteher sollen nicht geeignet sein, die Jugend in ihre Schranken zurückzuweisen! Soll aber gar die Polizei und Justiz die Strafgewalt über die Kinder wirklich in einem gewissen Grade übernehmen, so fragt sich, ob sich dazu ein näheres Recht nachweisen läßt, als das der Kirche oder der Schule. Die alte üble Praxis begründet höchstens in der Frage über Mein und Dein ein Recht; in geistigeren Angelegenheiten hat unsere Zeit, als die erste, worin ein lebhafteres Bewußtsein

Dessen, was Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft anzusprechen haben, erwacht ist, noch die Grundlinien des Rechtes zu ziehen. Und hätten diese vorzugsweise weltlichen Gewalten ein solches Recht, folgte daraus nicht auch sofort die Pflicht, sich zu der Ausübung des Rechtes zu befähigen. Bis jetzt aber haben Justiz und Polizei von der Pädagogik keine Notiz genommen, fast alle von ihnen ausgegangenen Verfügungen, die Jugend betreffend, entbehren der Einsicht in das Wesen der menschlichen Entwicklung, und sind mehr geeignet, das Böse von außen nach innen zu drängen, als zum Guten umzubilden [1]. Fast alle Gesetzgebungen lassen hier die schreiendsten Lücken. Wenn aber der Staat eines Organs bedarf, um auf die Sitte der Jugend zu wirken, so sollte er doch wohl, wie überall, sich nach den Sachverständigsten umsehen, und diese können keine Anderen sein, als die Lehrer und ihre Oberen. Das Recht der Eltern über die Kinder wird dadurch nicht wesentlich, nicht in der Familie und nicht zum Nachtheil der Gutgesinnten geschmälert, sondern nur in den Fällen, wo entweder die Bildung der Gesammtheit durch die Roheit des einzelen Kindes beeinträchtigt wird, oder wo andere Familien mitbetheiligt sind, und eine einseitige Entscheidung immer eine Ungerechtigkeit wäre. Welche traurige Konsequenz! Ein Kind schlägt das andere, nun soll die Bestrafung des ersteren seinen Eltern, also Personen, für deren Partheilichkeit die Voraussetzung spricht, überlassen werden. Welches Gerechtigkeits-Gefühl kann sich auf solche Basis gründen! [2]. So wenig auch die meisten Gesetzgebungen den pädagogischen, und das ist hier der philosophische, menschheitliche Standpunkt, gewonnen haben, so hat sich die gesündere Praxis doch fast allenthalben Bahn gebrochen. Wo tüchtige Lehrer an der Spitze einer Schule stehen, da hat man ihnen thatsächlich die „öffentliche" Erziehung überlassen, weil man fühlte, daß sonst Niemand die rechte Stellung dazu haben kann. Holt der Lehrerstand manches an pädagogischer Bildung Versäumte nach, weiß er sich an den geistlichen Stand hinreichend anzuschließen, so wird die Anerkennung seiner disziplinarischen Rechte von Seiten der weltlichen Gewalt wohl auch zuletzt erreicht, und dann mit allgemeiner Zustimmung der Eltern, folglich mit verstärkter Wirksamkeit ausgeübt werden. Jetzt aber reicht der Mangel an disziplinarischer Berechtigung oder an Organisation der Disziplin von den letzten Dorfschulen bis zu den Universitäten. Die Bauernweiber

schimpfen den Lehrer, wenn er ihr Söhnlein einsperrt, und die Studenten schlagen dem Rektor die Fenster ein, wenn er einen der Ihrigen ins Karzer steckt. Die nämlichen Wurzeln, die nämlichen Früchte!

Der zweite Punkt sind die Strafmittel. Manche, die sich für die häusliche Erziehung sehr wohl eignen, sind in der Schule ganz unanwendbar, und umgekehrt. Die Schule darf mehr auf das Ehrgefühl bauen, das Haus mehr auf die Liebe; der Vater kann verzeihen, sobald er Rührung sieht, der Lehrer erst, wenn dem Gerechtigkeits-Gefühl der Mitschüler genug gethan ist. In der Schule müssen manche Kinder, um der übrigen willen unschädlich gemacht werden; in dem Hause hat die Gesammtheit die Fehler des einzelen Gliedes mitzutragen. Nichts macht bei der Wahl der Strafmittel einen größeren Unterschied, als das Alter der Kinder; Was einem sechsjährigen heilsam ist, kann einem vierzehnjährigen verderblich sein; Was den Jüngling auf das tiefste verletzt, macht auf den Knaben vielleicht kaum einen Eindruck. Der Lehrer muß Dies genau wissen und sich hinreichend in seiner Gewalt haben, um sich nicht unter den Strafmitteln zu vergreifen. Sieht man blos auf das Aeußerliche der Strafe, so stehen dem Erzieher zu Gebote: a) Ehrenstrafen, bei kleinen Kindern am unwirksamsten, weil das Ehrgefühl noch nicht ausgebildet ist, der Abwechslungstrieb sie auch allzu schnell vergessen läßt; sie bedürfen mindestens zu ihrer nachhaltigen Wirksamkeit ein außerordentliches Erinnerungs-Zeichen, z. B. einen anderen, zumal abgesonderten Platz, wozu noch die Unbequemlichkeit des Stehens gefügt werden kann. Dagegen sind Spottnamen, wie z. B. „Faulbank," „Strafkompagnie" u. dgl. von den Mitschülern nicht zu dulden, viel weniger von dem Lehrer selbst anzuwenden. Daß das Anhängen von Schandbildern, das Sitzen auf einem Esel in unserer gebildeteren Zeit nicht mehr zulässig ist, bedarf kaum der Erwähnung. Bei Jünglingen muß zwischen privatem und öffentlichem Tadel sorgfältig unterschieden werden. Das Beschämende des letzteren treibt oft zu Bitterkeit und Trotz, zumal wenn die öffentliche Meinung, wenigstens die Meinung eines Theiles der Mitschüler, auf der Seite des Gestraften steht. b) Entziehungsstrafen sind, sofern das entzogene Gut eine Auszeichnung war, zu der vorigen Klasse zu rechnen. Dabei ist nur darauf zu sehen, daß das Entzogene auch wirklich hohen Werth in den Augen des Gestraften (und auch seiner Mitschüler) hatte.

Da Dies nicht für alle Schüler gleich sein kann, so ist bei diesen Strafen subjektive Rücksicht nöthig. Manches Kind wird hart gestraft, wenn ihm die Theilnahme an einem Spaziergange versagt wird, ein anderes ist zufrieden, daß es des lästigen Ganges überhoben wird. Auch ist die Ausführbarkeit in Erwägung zu ziehen. Wenn der Lehrer Entziehung des Essens anordnen wollte, ohne zugleich strenge Einsperrung damit zu verbinden, so wäre Umgehung der Anordnung nur allzu wahrscheinlich, und dann schlimmer, als wäre keine Strafe angesetzt gewesen. Eltern mögen, wenn sie unter einander und vielleicht auch mit dem Lehrer einverstanden sind, theilweises oder volles Fasten verfügen, für den bloßen Lehrer scheint es unter keinen Umständen recht zu passen; es müßte denn eine so lange Einsperrung als nöthig erkannt worden sein, daß die Essenszeit darin begriffen wäre, und dann dürfte ärztliche Ermächtigung (doch nicht gerade für jeden einzelen Fall) nicht fehlen. Die Einsperrungen sind auch eine Art von Entziehung, nämlich der Freiheit, und zwar um so schmerzlicher, je weniger das Kind noch an Stillsitzen gewöhnt ist. Zugleich verbindet sich mit dieser, wie mit allen öffentlich ausgesprochenen Strafen, eine Verletzung des Ehrgefühls, welche die Wirksamkeit derselben meistens mehr sichert, als die Furcht vor Wiederkehr. Für den Arrest bedarf es eines geeigneten Lokales. Dunkle, feuchte Kammern, wohin man ehemals die Schüler zu stecken pflegte, erregen entweder ein Entsetzen, welches der Schreckhaftigkeit, selbst dem Aberglauben die Bahn brechen, oder der Gesundheit schaden kann; das gewöhnliche Schulzimmer dagegen hat zu wenig Abschreckendes. Verschlossen, oder nicht, hat es gleich große Bedenken, wenn nicht ein Aufseher in der Nähe ist, und soll der Lehrer selbst diesen Aufseher machen, so ist er bei jeder Strafe mitgestraft, und verliert entweder ganz ohne Rechtsgrund einen Theil seiner freien Zeit, oder er vermeidet lieber solche Strafen auf Kosten der Disziplin. In jeder Schule sollte eine Zelle zur Einsperrung angebracht sein, hell und gesund, aber kahl und einsam, damit die Ungehorsamen und Friedensstörer zeitig empfinden lernten, welche Rücksichten sie der menschlichen Gesellschaft schuldig sind, und Was die Gesetz-Verächter erwartet. Aufsicht darf allerdings nicht ganz mangeln, allein sie braucht doch keine ununterbrochene zu sein. Arbeit muß mehr als Erleichterung der Strafe, denn als Verstärkung derselben gestattet sein. Je erwachsener

die Schüler sind, desto mehr bleibt der Arrest als einzige positive Strafe übrig, und desto nothwendiger wird eine ausdrückliche Vorkehrung dafür. Hausarrest kann von der Schule nicht verfügt, sondern die Eltern können nur darum ersucht werden. Erziehungs-Anstalten haben darin einen nicht unwesentlichen Vorzug vor bloßen Schulen, daß sie durch solche wenig auffallende und gleichwohl empfindliche Strafen der Disziplin das Gehässige zu nehmen im Stande sind. c) Zwangsarbeit ist eine gewöhnliche Zugabe zu den Arreststrafen, doch auch für sich allein im Gebrauch. Sofern aber darunter nicht die Nachholung versäumter Arbeiten verstanden wird, welche ja eigentlich gar keine Strafe, sondern eine nothwendige Ausgleichung zwischen dem zurückgebliebenen und den übrigen Schülern ist, so dürfte wohl der sittliche und intellektuelle Verlust bei dieser Strafart größer sein, als der Gewinn. Denn solche Arbeiten werden nothwendig mit Widerwillen gemacht, und wie leicht trägt sich diese Empfindung auf die Schularbeiten überhaupt über! Statt daß man die Lernlust erhöhen sollte, stumpft man sie dadurch ab. Es kommt hinzu, daß sie meistens unsorgfältig gefertigt und ebenso korrigirt werden, so daß der Hudelei dadurch Vorschub geschieht, statt davon abzugewöhnen. Am ersten dürften noch Gedächtniß-Aufgaben passiren, weil sie kürzer zu kontroliren sind, und, wenn auch ohne Liebe gelernt, doch in dem Gedächtnisse haften. Auch läßt sich bei erwachsenen Schülern eine Form finden, welche ein pädagogisches Element in diese Strafe trägt. Hat z. B. ein Schüler durch betrügliche Scheinleistungen das Vertrauen des Lehrers verloren, so kann ihm dieser wohl sagen: So lange du mir nicht durch eine besondere Arbeit beweisest, daß du durch Fleiß deinen Fehler gut zu machen suchest, werde ich dir nicht mehr trauen. Dies ist aber nicht mehr Strafe, sondern Aufforderung zur Besserung und Bezeichnung der Buße. d) Die körperlichen Züchtigungen, so sehr man sie als veraltete Ausbrüche der Roheit zu verdächtigen gesucht hat, können nach dem Urtheil fast aller praktischen Pädagogen weder in dem Hause noch in der Schule entbehrt werden. Solange die Sinnlichkeit noch in dem Kinde vorherrscht, ist die Sprache gar nicht das Mittel, dauerhafte Gefühle und Vorsätze in demselben zu erzeugen, es muß von Handlungen betroffen werden, welche ihm den Anstoß zum Rechten geben und diese bestehen zum guten Theil in dem körperlichen Schmerz, welcher ihm in erziehlicher Absicht zuge-

fügt wird. Sinnliche Kraft muß gegen sinnliche ankämpfen, bis geistige unter diesem gegenseitigen Ringen erstarkt ist, dann gehen die Strafmittel in geistigere über. In einer Schule, wo der Muthwille des einen Kindes sich an dem des andern entzündet, wo die mannigfaltigsten Charaktere auf einander wirken, wo die häuslich anerzogne Roheit, oft sogar Verderbtheit Einzeler die Sittlichkeit des Ganzen gefährdet, bleiben Ueberschreitungen der Ordnung an keinem Tage aus. Tadel, Ermahnungen wirken aber nur, so lange sie neu sind, oder wenn man hinter ihnen noch eine weitere Befürchtung durchschimmern sieht. Die übrigen Strafen nutzen sich aber zu schnell ab, um nicht für seltenere Fälle und für reifere Jahre aufgespart zu werden, Was bleibt also übrig, als die alten, wohlbekannten, durch Jahrtausende erprobten Mittel? Nicht in der Ausartung, wie sie in rohen Familien noch immer erscheinen, und wie sie in den Zeiten der pädagogischen Verwilderung und Erniedrigung in den Schulen zu Hause waren, sondern mit den Modifikationen, welche die gestiegene Civilisation ihnen aufgenöthigt hat. Eine völlige Hinwegnahme dieser Strafgattung aus der Befugniß der Schule heißt der Natur Gewalt anthun, Was sich theils durch Schwäche der Disziplin, theils durch ärgerliche Inkonsequenzen von Seiten der Lehrer zu rächen pflegt. Eben so thöricht ist eine Verklauselirung der Weise, wie die Züchtigungen ausgeführt werden dürfen. Je künstlicher, desto wirkungsloser; je mehr die Autorität des Lehrers zum voraus herabgezogen wird, desto häufiger geräth er in die Nothwendigkeit, von den äußersten Mitteln Gebrauch zu machen. Darum keine Vorgesetzten als Zeugen, der Lehrer ist ja kein Büttel! keine Ruthe statt des Stocks, kein Hinhalten der Hand, oder gar der Finger, um den Schlag des Lehrers abzuwarten oder zu verlachen! Dem Erzieher gebührt Zutrauen; verdient er dieses im Allgemeinen nicht, so ist er seines Postens unwürdig; versagen es ihm Eltern oder Vorgesetzte, weil er im Einzelen einmal nicht mit dem ihnen gefälligen Maaße mißt, so verkennen sie den Geist der Erziehung. Was sich festsetzen läßt, ist: In der Schule darf keine Mißhandlung, welchen Namen sie haben mag, vorkommen, der Lehrer hat nur solche Strafmittel anzuwenden, welche gebildete, aber zugleich einsichtsvolle Eltern auch in ihrem Hause nicht scheuen. Der Lehrer wende keine Strafe in Gegenwart der Kinder an, welche er nicht auch vor den Augen Erwachsener passend hielte. Muß er besorgen, daß

die Hitze ihn hinreiße, so verschiebe er die Ausführung der angekündigten Strafe bis später. Jede bedeutende Strafe trage er in das Schultagebuch mit solcher Ausführlichkeit ein, daß er selbst, wie die Schul-Oberen, deren pädagogische Rechtmäßigkeit später erkennen kann. Wohl aber kann man die Klassen bezeichnen, in welchen die körperlichen Züchtigungen aufhören, wenigstens nur noch in eklatanten Fällen anzuwenden sind. Auch Das läßt sich festsetzen: Kein Kind wird der körperlichen Züchtigung unterworfen, bevor es die leichteren Straf-Stufen passirt hat. Zuletzt läuft Alles darauf hinaus, daß man die Lehrer zur Humanität erziehen muß, damit sie die Kinder unter allen Umständen human behandeln; die blos vorbeugenden Verordnungen sind allemal zu eng oder zu weit, und die Juristen sind die übelsten pädagogischen Gesetzgeber [3].

e) Die Ausweisung aus der Schulanstalt kann nur da stattfinden, wo nicht blos ein Minimum von Kenntnissen erworben werden soll, und wo kein Zwang zum Eintritte stattfindet, folglich nicht aus der Volksschule, es sei denn, daß eine Anstalt für sittlich verwahrlos'te Kinder bestünde, wohin die schwer Besserlichen aller andern Schulen geschickt werden können. In höheren, besonders in Berufsschulen, ist diese Strafe nicht blos anwendbar, sondern selbst Pflicht gegen den Staat, damit nicht Unwürdige in die höheren Berufs-Plätze einrücken, wo sie Würdigere verdrängen. Das Schulwesen ist noch lange nicht genügend organisirt, so lange das Urtheil der Lehrer keinen wichtigeren Einfluß auf den Beruf der Schüler hat, als bisher. Die Eltern bestimmen denselben nach Vorliebe, die jungen Leute nach sinnlichen Einwirkungen, dem Urtheile des Lehrers bleibt fast Nichts überlassen. Und doch urtheilt er reifer und kälter über die Sache, als die Angehörigen, und wenn die Vorurtheile nicht wären, so würde mindestens das abrathende Urtheil einer Lehrer-Konferenz als entscheidender über die Berufs-Wahl angesehen, als väterliches, mütterliches und kindliches. Allein abgesehen von diesem Zutrauen, welches vernünftige Eltern wohl den Lehrern ihrer Kinder schenken sollten, so treten Fälle genug ein, wo die Lehrer um der Gesammtheit willen den Einzelen aus der Anstalt ausschließen müssen. Noch immer hält falsches Mitleid und Menschenfurcht vor solchen Entscheidungen öfter zurück, als gut ist. Auch Eigennutz und Bequemlichkeit haben darauf ihren Einfluß, und die hö-

heren Lehranstalten sind keineswegs, wie es zu wünschen wäre, aus den fähigsten und tüchtigsten jungen Leuten zusammengesetzt, sondern nach Rücksichten des Standes und der Wohlhabenheit. Allerdings gebührt diesen Faktoren eine Einwirkung auf die Wahl des Berufes, und das Heraufdrängen der niedrigen Stände in die höheren ist nicht das kleinste Uebel unserer Zeit; allein bei dem anerkannt übermäßigen Zudrang nach höheren Standpunkten in der bürgerlichen Gesellschaft sollte doch eine frühzeitige Auswahl im Interesse der Intelligenz und Sittlichkeit stattfinden. Bisher ist Relegation noch als eine extreme Strafe angesehen, es kann aber die Zeit nicht ausbleiben, wo sie als eine ganz gewöhnliche Maaßregel im Interesse sowohl der Gesammtheit, als auch des Einzelen betrachtet werden wird, damit ein Jeder möglichst die Bahn betrete, wofür ihn die Natur und die erste Erziehung bestimmt hat. Ueberall in der Erziehung muß das Gleichartige mehr vereinigt, das Widerstrebende ausgesondert werden; die äußerlich gegebenen Richtungen müssen den innerlichen weichen. Die Freiheit in der Wahl des Berufs kann nicht in einem kindischen Greifen nach dem Unerreichbaren bestehen, sondern in dem verständigen Streben nach einem klar vorliegenden Ziele.

f) Geldstrafen scheinen bei der Jugend, die noch von den Eltern unterhalten wird, den Werth des Geldes, wenigstens des selbst erworbenen, noch nicht kennt, ganz unzweckmäßig, sind es jedoch unter gewissen Umständen nicht. In Gymnasien, Seminarien und anderen Anstalten, deren Schüler ziemlich erwachsen sind, lassen sich die Vergehungen gegen die Ordnung nicht leicht mit umständlichen und die Ehre angreifenden Strafen ahnden. Die dem Unterrichte gewidmete Zeit und Geduld des Lehres würde mit Untersuchungen über die Ursachen des zu-spät-Kommens, der Versäumniß, der Störung u. s. w. verloren gehen. Da bieten nun kleine Geldstrafen, welche mehr verdrießlich als schimpflich sind, eine nicht unangemessene Auskunft. Auch dem Ordentlichsten widerfährt einmal eine solche Menschlichkeit, mit einer kleinen Buße aus dem Taschengelde ist aber die Sache abgemacht, es wird weiter darüber nicht geredet. Es versteht sich von selbst, daß der Ertrag dieser Strafen für einen Schulzweck oder auch für einen wohlthätigen Zweck bestimmt sein muß.

Zwischen allen diesen Strafen muß eine Art von Rangordnung ent-

worfen sein, wornach sie anzuwenden sind, nicht als Kontrakt zwischen Lehrer und Schülern oder deren Eltern, sondern als pädagogische Vorschrift, die der Lehrer sich selbst oder seine Vorgesetzten ihm machen. Ein Theil der Strafen steht allen Lehrern zu, ein anderer nur dem Hauptlehrer, ein dritter nur der vorgesetzten Behörde. Zu den letzteren gehören insbesondere die härteren und aufschiebbaren Strafen, z. B. Wegweisung, längerer Arrest. Konflikte mit den Eltern sind von den Vorgesetzten in der Weise zu schlichten, daß wenigstens die Schüler niemals eine Satisfaktion für vermeintlich oder wirklich erlittenes Unrecht erhalten. Die Autorität des Lehrers muß vor Allem geschont werden, aber unter vier Augen spare man nicht Verweis für Mißgriffe, selbst nicht Strafe für hartnäckige Schroffheiten. Viel strafen ist an sich schon ein Fehler eines Lehrers, und verdient von den Vorgesetzten mißbilligt zu werden, wenn nicht hinreichende Rechtfertigungs-Gründe vorliegen. Doch kann auch das Umgekehrte, die Gleichgültigkeit, die disziplinarische Schwäche oder Bequemlichkeit dem Tadel unterzogen werden. Am allermeisten ist die Ungleichheit der Disziplin an zusammengesetzten Lehranstalten als verwerflich zu bezeichnen, zumal wenn dabei die Absicht eines Lehrers unterstellt werden muß, sich auf Kosten der übrigen Kollegen Ansehen oder Popularität zu verschaffen. Deßhalb wird es meistens vorzuziehen sein, wenn die Fachlehrer nur das Nothwendigste in der Disziplin besorgen, das Uebrige dem Hauptlehrer der Klasse überlassen bleibt, und wieder daß, wo die Anstalt einen besonderen Direktor besitzt, dieser sich mit allen bedeutenden disziplinarischen Fällen befaßt, und sich von den Lehrern nur unterstützen läßt.

[1] Es haben sich zwar Stimmen erhoben; Schön, Mohl, Pölitz, Bülau und Andere räumen den geistigen Interessen ein weiteres Gebiet ein, als das bisherige; allein kommt es zur Ausführung, so besorgt man sogleich Herrschaft des Pfaffenthums, und die Schule trennt sich von der Kirche, so wie die Letztere die Erstere unter ängstlicher Vormundschaft halten möchte. Warum nicht lieber im Vereine die materiellen Gewalten zuerst in ihre Schranken zurückweisen? warum gegen den Mammons-Dienst, den Merkurs- und Mars-Dienst und andere solche in das Christenthum eingedrungene heidnische Dienste nicht gemeinschaftlich ankämpfen, bis wenigstens mildere Götter regieren?

[2] Früher fand man es in der Ordnung, wenn jeder Erwachsene, wenigstens jeder gut gekleidete, einen Knaben, welcher sich in seiner Gegenwart gröblich verging, sogleich die Hand der Gerechtigkeit füh-

ren ließ, und jeder Knabe erkannte Dies an. Jetzt aber wissen die Herren Knaben, welche Strafe auf der thätlichen Verletzung eines Staatsbürgers steht, und die Eltern sind bereit, trotz ihres eigenen Schadens, diese Injurien-Klagen geltend zu machen.

[3] Doch muß zur Steuer der Gerechtigkeit bekannt werden, daß auch Schulmänner vom Fache sich zu solchen utopischen Verordnungen haben hinreißen lassen, welche die Disziplin desto sicherer untergraben, je häufiger sie hinter dem Rücken der Vorgesetzten her umgangen werden, und auf dem Wege der Unwahrheit und des wechselseitigen Verschweigens fortwuchern.

§. 33. Lokaler Schulvorstand.

Die dem Lehrer nächst stehende Behörde muß eine lokale sein. Sie muß die Schule aus Anschauung, Kinder, Eltern, Lehrer soviel als möglich persönlich kennen, ihnen in gewissem Grade befreundet sein, und doch auf einem übersichtlichen Standpunkte stehen. Für höhere Schulanstalten eignet sich dazu am besten ein Direktor, der zugleich an dem Unterrichte Theil nimmt, für die Volksschule eine aus geistlichen und weltlichen Mitgliedern zusammengesetzte Kommission. Denn an jenen Schulen ist der Unterricht seinem Stoffe nach zu schwierig, als daß ein nicht selbst darin thätiger Mann die nöthige Einsicht und Uebersicht besitzen könnte, er ist aber auch interessant genug, um der höheren geistigen Ausbildung, welche an einen solchen Mann verlangt wird, nicht zu widersprechen. Da die höheren Anstalten meist größeren Orten angehören, so würde ohne Theilnahme an dem Unterrichte der Direktor schwerlich die Schüler persönlich kennen lernen, Was für seine disziplinarische und administrative Wirksamkeit durchaus nothwendig ist. Es ist deßhalb zu tadeln, wenn man die Direktion einer höheren Schulanstalt zum Nebenamte eines sonst viel in Anspruch genommenen Mannes macht, oder wenn der Direktor unter allerlei Vorwänden seinen Unterricht auf ein unwirksames Minimum reduzirt. Anderer Seits reicht es nicht hin, einer solchen Anstalt einen Vorsteher zu geben, welcher nur der Erste unter Gleichen ist, oder wie auf den Universitäten das Dekanat der Fakultäten, das Direktorium, jährlich wechseln zu lassen. Einem wechselnden Direktorium fehlt vor Allem die nöthige Autorität. Nicht nur für Kinder und Eltern ist aber eine Autorität zweiter Instanz an Ort und Stelle nothwendig, weil es sonst an der nöthigen Vermittlung

ihrer Wünsche und Beschwerden fehlte, sondern auch für die Lehrer, welche einem nur temporären Oberhaupte gegenüber sich nicht leicht fügen und gerade darum leichter mit dem Publikum in Zerwürfniß gerathen könnten. Nicht jeder würde sich in der kurzen Zeit seiner Erhebung an die Spitze einer Schule zu der nöthigen Autorität erheben, und die Autorität des Ganzen darunter leiden. Zwist unter den Lehrern selbst würde eine fast unausbleibliche Folge sein, und die Dazwischenkunft höherer Behörden oft genug nothwendig machen. Es kommt aber noch hinzu, daß dem ganzen Schulleben bei öfterem Wechsel der Leitung die nöthige Stätigkeit entzogen wird. Nicht die Gesammtheit der Lehrer in ihren Konferenzen kann dem Schulorganismus einen bestimmten Charakter aufprägen, sondern die individuelle Thätigkeit eines Vorstehers. Bei Berathungen wird zu lange gemarktet, werden Konzessionen um des Friedens willen gemacht, welche ganz außerhalb des Interesses der Schule liegen. Der Hauptgrund aber ist, daß alle Beamten, also auch die Lehrer, erst gehorchen lernen müssen, ehe sie nach eignem Willen leben oder befehlen. Dies würde aber nicht geschehen, wenn auch der jüngste Lehrer sogleich zur Selbständigkeit gelangte, sich nicht in einen fest abgeschlossenen Organismus zu fügen hätte, keine Zurechtweisung erhielte und hinzunehmen hätte, außer im Fall einer förmlichen Klage von einer fern stehenden Oberbehörde. Eine geschäftliche und pädagogische Fortbildung würde dann bei den meisten jungen Lehrern unterbleiben. Sie wären ja überzeugt, in Allem recht gethan zu haben, und würden die Ursache alles Mißlingens außer sich suchen. Schon die Nähe eines reiferen Mannes, der das Recht hat uns zu rathen und zu tadeln, schränkt den Eigendünkel ein und nöthigt zur Selbstprüfung. Der Stand, welcher Autorität für sich und Subordination von der Jugend fordert, muß auch Autorität über sich anerkennen und sich zur Subordination unter Erfahrenere bequemen, wenn nicht Wort und That aus einander gehen sollen. Darum allein schon muß die Direktion einer Schule kräftig gehandhabt werden, ohne daß jedoch der Humanität, welche von dem Pädagogen gefordert wird, das Mindeste vergeben werden darf. Alle Eigenschaften, welche die Pädagogik von einem Lehrer verlangt, muß sie in höherem Grade von dem Direktor verlangen, und zwar die sittlichen in erster Reihe, die intellektuellen erst in zweiter und die materiellen Kenntnisse erst in dritter. Die Wahl eines Direktors ist

sonach schwierig, in kleinen Ländern oft kaum befriedigend zu treffen. Ein solcher Mann muß vor Allem die Charakter-Eigenschaften eines guten Lehrers in sich vereinigen, aber nicht minder die eines Hausvaters, den Takt eines Weltmannes mit der Strenge eines Kloster-Vorstehers, denn alles Dies wird bei ihm auf die Probe gestellt. In Jahren darf er nicht zu weit vorgerückt sein, sonst fehlt es an Energie und Rührigkeit; allein zu große Jugend ist noch schlimmer, weil es an Besonnenheit und natürlicher Autorität zu fehlen pflegt. Daß auf dem Wege der Anciennität die rechten Männer für diese Posten selten gefunden werden, ist natürlich, daß aber die Gewohnheit des Vorrückens nach Anciennität auch den tüchtigen Direktoren, sobald nicht Versetzungen die Aspiranten beschwichtigen, kaum überwindliche Hindernisse bereitet, lehrt die Erfahrung, so wie nicht minder, daß die äußerliche Gleichsetzung der Rektoren halber Trivialschulen mit den Direktoren der wichtigsten und ausgedehntesten Anstalten den Ersteren den Gesichtspunkt verrückt und ihre Entwicklung zu höherer Tüchtigkeit verhindert. Der Unterschied im Gehalte der Direktoren an kleineren und größeren, unwichtigeren und wichtigeren Schulen gleicht das Mißverhältniß gewiß nicht aus, welches durch Gleichsetzung an Rang und Titel entsteht, denn die Eitelkeit hungert, um zu glänzen, und an der Eitelkeit gehen mehr Talente zu Grunde, als am Hunger. Am richtigsten wäre es, wenn man die Gehalte hauptsächlich von dem Dienstalter abhängig machte, die Ernennung zum Direktor aber damit in gar keine Verbindung brächte; der tauglichste unter den Lehrern wird zum Direktor ernannt, aber nur auf eine Reihe von Jahren, nach Ablauf welcher Erneuerung oder Rücktritt in das vorige Verhältniß, dann aber an einer anderen Lehranstalt stattfinden kann. Diese Einrichtung würde zugleich das häklige Verhältniß greiser Direktoren erledigen. Sind dieselben zur Führung des Direktoriums zu alt geworden, so können sie doch immer noch als Lehrer mitwirken, sie können in Thätigkeit und in Ehren bleiben, ohne hemmend auf die Entwicklung der ganzen Anstalt einzuwirken. Wenn das erste Sträuben überwunden wäre, würden sich gewiß alle Theile bei dieser Einrichtung besser befinden, zumal wenn durch persönliche Gehaltszulagen, Titel u. s. w. scheinbare Zurücksetzungen ausgeglichen würden. In kleineren Staaten wird immer die Ausgleichung mißlich werden, weil der Anstalten zu wenige sind, und man sich unter einander zu

genau kennt. Man würde oft besser thun, sich an das Ausland zu wenden, jedoch nicht in der Weise, daß man erhält, Was jenes gern los werden möchte. Staatsverträge, Anstellungs-Vereine wären das Beste. Das Verhältniß des Direktors zu der Lehrer-Konferenz müßte durch die Gesetzgebung genau festgestellt werden; Unbestimmtheit schafft Zwietracht, oder lähmt den Fortschritt. Alles, was reife Berathung nöthig macht, wobei auch äußerlich die Mitwirkung eines ganzen Kollegs wünschenswerth erscheint, werde der Konferenz zugewiesen; Alles, wobei Raschheit, Entschiedenheit, Individualität von größerer Wirkung ist, sei dem Direktor allein anheim gegeben. Ebenso sei ein Theil seiner Korrespondenz mit der Oberbehörde zur Cirkulation unter dem Lehrer-Kolleg bestimmt, ein anderer geheim. Doch dürften die hier und da üblichen jährlichen Konduiten-Berichte, und Alles, was sich der geheimen Polizei nähert, ganz aus den Obliegenheiten eines Pädagogen auszuschließen sein. Amtliche Konferenzen zur Censur, zu Entwerfung von Lehr- und Lektionsplanen u. s. w. müssen indessen ganz von freundlichen Besprechungen über pädagogische Gegenstände geschieden sein; die Ersteren lassen sich vorschreiben, die Letzteren blos empfehlen.

Der Vorstand der Volksschule, wo diese nicht besonderer Verhältnisse wegen ebenfalls einen Direktor hat, der dann nicht leicht ohne Mitwirkung eines Kollegiums sein Amt führt, ist wesentlich von dem Direktorium einer höheren Schule verschieden. Da der Unterricht hier nur auf das Minimum des Wünschenswerthen beschränkt ist, so finden sich so ziemlich in jeder Gemeinde Personen, welche ihn dem Stoffe nach auch ohne besondere Vorbildung durchschauen. Der historische Ursprung der Volksschule hat sie von der Kirche abhängig gemacht, und solange ihren Lehrern noch keine unabhängige ökonomische Existenz gesichert ist, erscheint die Frage: ob die Geistlichen die Hauptstelle in dem lokalen Schulvorstande einnehmen sollen, ziemlich müßig [1]. Sie sind offenbar die gebildetsten, dem Schulwesen nächst stehenden Personen, welche sich ohne besondere Berufung an jedem Orte befinden, und ohne besondere Vergütung den Auftrag, der Schule vorzustehen, übernehmen können. Man müßte auf die Bildung eines lokalen Schulvorstandes verzichten, wenn man die Geistlichen ausschließen wollte, denn die französische Einrichtung, wo der Maire an der Spitze steht, wird man doch nicht adoptiren wollen. Wenn es aber pädagogisch zu rechtfertigen wäre, daß äl-

tere, bewährte Lehrer ohne lokalen Vorstand blos der Kontrole eines entfernt wohnenden Inspektors (Revisors) unterworfen wären, wie sollte dieses Zutrauen auch auf junge Leute von zwanzig und weniger Jahren anwendbar sein? Und doch sind es gerade diese Anfänger, welche an entfernten einsamen Orten angestellt zu werden pflegen. Wir würden darum die Berufung der Geistlichen in den lokalen Schulvorstand als eine historisch und politisch gebotene Nothwendigkeit gar nicht weiter besprochen haben, wenn in der neueren Zeit nicht so oft der Ruf nach Emanzipation der Volksschule von der Aufsicht der Geistlichen gehört worden wäre. Daß dieser Ruf einen augenblicklich hinreichenden Grund haben mag, läßt sich erwarten, allein dieser liegt nicht sowohl in der Willkür oder Unzweckmäßigkeit des Verhältnisses selbst, als vielmehr in der Mangelhaftigkeit der Ausführung, vor Allem in dem Mangel an pädagogischer Vorbereitung der Theologen. Da man jedoch in den meisten Ländern bemüht ist, diese Lücke in der Schul-Organisation auszufüllen, so darf man sich der Hoffnung hingeben, daß in nicht ferner Zukunft die begründeten Klagen der Schullehrer beschwichtigt sein, und dann die mit unterlaufenden unbegründeten ebenfalls verstummen werden.

Eine davon ganz verschiedene Frage ist aber: ob der Lehrer Mitglied des lokalen Schulvorstandes sein soll. In der Regel gehört der Untergebene zwar nicht in das Kollegium der Vorgesetzten, allein wo der Wirkungskreis der vorgesetzten Behörde dem des ausführenden Beamten konzentrisch ist, und die Subordination keine sehr absolute sein muß, findet sich der Fall doch. Das Verhältniß des Direktors zu der Lehrer-Konferenz zeigt ja das Nämliche; selbst bei dem Militär endigen die Subordinations-Verhältnisse in dem Verwaltungsrathe und Kriegsgerichte. Es ist also kein Grund einzusehen, warum der Lehrer nicht als technisches Mitglied in den Schulvorstand treten könnte, wobei sich von selbst versteht, daß er abtreten muß, sobald eine ihn persönlich betreffende Verhandlung beginnt. Nur dürfte noch darin ein Unterschied zu setzen sein, daß jüngere Lehrer nur als außerordentliche und nicht stimmfähige Mitglieder den Sitzungen beiwohnten, ältere aber die vollen Rechte erhielten, ja sehr verdienten Lehrern könnte die Stellvertretung des Vorsitzes, unter Umständen sogar der wirkliche Vorsitz, als Auszeichnung, übertragen werden. Daß die übrigen weltlichen

Mitglieder aus Gemeinde-Vorstehern, und jedenfalls aus würdigen Familienvätern genommen werden, ist ziemlich allgemeine Annahme, daß aber dem Schulvorstande eine Sittenaufsicht über die gesammte Jugend übertragen werden möge, bis jetzt nur ein frommer Wunsch [2].

[1] Gleichwohl beschäftigen sich die deutschen Volksschullehrer mit dieser müßigen Frage unter der Firma: Emanzipation der Schule, mehr als mit allen das innere Leben der Schule berührenden Fragen. Die Zauberworte: Liberté, Egalité, verführen auch hier. Haben die Geistlichen bisher oft ihre pädagogische Ausbildung versäumt, so läßt sich Das nachholen, und der Anfang ist bereits gemacht. Neue Formen der Schul-Inspektion kosten Geld, und das ist wohl vorerst nützlicher zur Verbesserung der Schulstellen zu verwenden. Solche Durchbildung der Volksschullehrer, welche auf allgemeinere Anerkennung rechnen darf, wird in der kurzen Seminar-Zeit selten erreicht. Zwist der Schule mit der Kirche oder mit der Gemeinde würde nicht nur ihre äußerlichen Interessen beeinträchtigen, sondern auch ihre innere Wirksamkeit gefährden, und Zwist muß entstehen, wo hergebrachte Rechte einseitig aufgehoben werden sollen. Garantien für die Nützlichkeit der sogenannten Emanzipation hat der Lehrerstand noch nirgends gegeben. Einstweilen steht mindestens Behauptung gegen Behauptung, dann aber ist das Herkommen mit seiner Erfahrung in größerem Rechte.

[2] Diesen frommen Wunsch habe ich in meiner Schrift: „Die Schule und das Leben" ausführlicher behandelt, und es hat nicht an Anklang für denselben gefehlt, nur gerade nicht bei den Personen, welche ihn am ersten verwirklichen können.

§. 34. Höhere Schulbehörden.

Es ist in der neueren Zeit durch Wort und Wirklichkeit ziemlich anerkannt, daß die Schulen zu wichtige Organe der menschheitlichen und staatlichen Entwicklung sind, als daß sie nebenbei von Behörden administrirt werden könnten, welche von denselben Nichts als das Aeußerliche kennen. Kann auch nicht jeder Staat gerade ein besonderes Kult-Ministerium unterhalten, und sind die Kult-Ministerien auch gleich nicht durchweg mit sachkundigen Männern besetzt, so ist in dem Grundsatze schon Viel gerettet. Auch ist es nicht sowohl die höchste Staatsbehörde, worin die Technik des Schulwesens absolut vertreten sein muß, da dort vielmehr alle Elemente der Kultur und des Wohlseins des Volks in harmonischem Vereine zu verwalten sind, sondern zwischen der höchsten Landesbehörde und den lokalen Schulvorständen ist der Platz eines

durch und durch technischen Schulkollegiums. Von diesem müssen die Begutachtungen ausgehen, welche die höchste Behörde für Gesetzgebung und organische Einrichtungen bedarf, in diesem muß das Schulwesen seinen ständigen Vertreter finden, aber auch seinen ständigen Aufseher; denn nur technisch gebildete Vorgesetzte vermögen die pädagogischen Leistungen zu beurtheilen und die Mittel zu ihrer Förderung zu wählen. Damit ist nicht behauptet, daß dies Kollegium nicht auch juristische oder geistliche Mitglieder haben könne, um gewisse Seiten des Geschäftskreises zu übernehmen; ja, Was die Geistlichen betrifft, so gehören sie mit einer geringen Modifikation ihres Berufes zu den Technikern; es soll sich nur verwahrt werden, daß diese nicht geborne Schulvorsteher sein können, sondern nur für bestimmte Aufgaben berufene. Auch soll nicht behauptet werden, es könne sich ein solches Schulkollegium nicht an eine allgemeinere Regierungs-Behörde anlehnen, wenn nur die Selbständigkeit der Verhandlungen des Ersteren dadurch nicht beeinträchtigt wird. Einem geistlichen Konsistorium zugleich die Attributionen eines Schulkollegiums zu überlassen dürfte höchstens in Ländern von ganz ungemischter Konfession angehen, und auch dann wären technische Räthe anzustellen, welche zwar Geistliche sein könnten, aber nicht sein müßten. Am besten aber würde höheres und niederes Schulwesen unter ein einziges Kollegium gestellt, dessen Räthe aus vormaligen Schulmännern beständen, und worein für gewisse Fälle auch die noch wirkenden Direktoren als außerordentliche Mitglieder berufen würden. Es würde sich von selbst finden, daß Geistliche in dieser Behörde erschienen, und ein juristischer Konsulent, vielleicht sogar ein juristischer Dirigent, würde wohl auch volle Beschäftigung finden. Die französische Universität mit allen ihren Mängeln und Einseitigkeiten steht hier als großartiges Muster da. Da, wo der Umfang eines Landes oder einer Provinz zu groß wäre, um durch diese einzige Behörde das Schulwesen im Einzelen mit Erfolg überwachen zu können, würde am richtigsten durch eine Art von Filial-Kollegien für einzele Landestheile geholfen, welche, wie das Hauptkollegium, sich wieder brauchbare Männer von geeigneter Stellung als Bezirks-Schulinspektoren zuzugesellen hätten. Diese nehmen periodische Visitationen aller Schulanstalten vor, berichten darüber übersichtlich an das Schylkollegium, werden aber auch jährlich zu einer Berathung des Kollegiums versammelt, um mündlich ihre

Ansichten gegen einander und gegen die des engeren Kollegs auszutauschen. Dadurch würden die bisherigen Mängel der Bezirks-Schulinspektionen, welche den Ruf nach Emanzipation so vielfach angeregt haben, vermieden. Denn da die bisherigen Inspektoren nur ausnahmsweise hinlängliche pädagogische Befähigung, gleichwohl aber Befugnisse besaßen, welche jene voraussetzten, so mußte ein Gefühl der Unlust in den Untergebenen entstehen. Stehen aber die Inspektoren nicht isolirt, sondern sind sie Mitglieder eines wenn auch nur selten zusammentretenden Kollegs, so werden die Einseitigkeiten mehr abgerieben und Anregung zu pädagogischem Fortschritte gegeben. Es würde sich hiernach das Schul-Kollegium zugleich zu einer Direktoren-Konferenz gestalten und durch seine außerordentlichen Mitglieder die Mittelstufe der Bezirks-Inspektion ersetzt werden, welche als selbständige Behörden höchst selten die nöthigen Persönlichkeiten in sich vereinigen, und nur den Geschäftsgang hemmen. Das ganze Kollegium würde ein alle Schulen umfassendes Netz bilden, mit einem ständigen Central-Ausschusse. Daß ein reges Leben dadurch geschaffen und durch immer neue Kräfte erhalten würde, begreift sich leicht. Auf den Frieden in dem Lehrerstande selbst und zwischen diesem und dem geistlichen hätte diese Einrichtung sicherlich den besten Einfluß, und die jetzt oft überspannten Aussichten der Volksschullehrer würden auf ein reales, ihre wirklichen Interessen förderndes Ziel hingelenkt. Wichtige Prüfungen, Aufnahmen, Entlassungen u. dgl. können immer nur im Beisein eines Delegirten des Schulkollegiums vorgenommen werden. Von höchster Wichtigkeit aber wäre es, daß die drei Hauptgattungen der Schulen: Gymnasien, Realschulen und Volksschulen, durch die gemeinsame Spitze, worein sie ausliefen, zum löblichen Wetteifer innerhalb ihrer natürlichen Kreise statt zur hemmenden Eifersucht getrieben würden. Man würde sich wechselseitig achten lernen, und jede Schule von der andern etwas Nützliches nachzuahmen finden, statt daß jetzt jede die andere in der Achtung herabzudrücken sucht. Zu den geistlichen Behörden würde das Schulkollegium in einen desto innigeren Verkehr treten, da der Religions-Unterricht jedenfalls der geistlichen Kontrole unterworfen, die Religion selbst grundsätzlich das höchste Element der Schulbildung bleiben müßte. Auch würden nicht nur die lokalen Vorstände der Volksschulen, sondern gewiß sehr viele Schulämter selbst mit Geistlichen be-

setzt sein, so daß ein in-einander-Verwachsen beider Stände weit wahrscheinlicher wäre, als wenn man die Volksschulen von den übrigen losreißt, und die äußerlichen Verhältnisse ihrer Lehrer benutzt, um sie unter die Vormundschaft geistlicher und weltlicher Beamten zu stellen, welche, weil keine Einsicht in die Sache, auch keine Liebe zu derselben haben, und allmählich gefährliche Spannungen und verhaltene Bitterkeit hervorrufen. Zugleich liegt der geeignetste Antrieb für talentvolle Schulmänner nicht etwa vorzugsweise in besseren Gehalten, Titeln, Orden, sondern in der Aussicht, auf dem Felde, das man erst im Kleinen bebaute, einst auch im Großen wirken zu können. Was eine solche Triebfeder wirken kann, würde man sehen, wenn man sich entschließen könnte, in größerem Maaßstabe die Schulen nach pädagogischen Prinzipien, und nicht nach Traditionen oder politisch-egoistischen Spekulationen zu regieren. Es kommt übrigens zuletzt weniger auf die Gliederung der Schul-Hierarchie an, wenn die dazu äußerlich Berufenen es nur aufrichtig meinen, und der Stimme der innerlich Berufenen ihr Ohr nicht verschließen. Es liegen Beispiele genug vor, wo ein einzeler Geistlicher als Schulinspektor das Unterrichtswesen einer ganzen Gegend zu heben wußte. Die größesten Förderungen des Schulwesens sind allemal von Geistlichen ausgegangen. Der rechte Sinn muß nur unter recht viele gebracht werden.

Mache man also, wo Bezirks-Inspektionen zwischen der höheren Behörde und den lokalen Schulvorständen bestehen, erstens die Bezirke nicht zu groß, damit das Ehrenamt nicht zur Belästigung werde, oder zum Nachtheil der Sache in lassen Betrieb gerathe. Vereinfache man man zweitens den Geschäftsgang, mache nicht von kollegialischer Berathung abhängig, Was der Einzele sicher genug entscheiden kann. Juristisch gebildete Beamte lasse man nur in äußerlichen Dingen einreden, beehre sie aber nicht mit einem bedeutungslosen und nur verzögernden Vorsitz. Alternde und das Alte lobende Geistliche ehre man lieber durch alle anderen Auszeichnungen, als durch Schulaufsichts-Aemter, denen sie nicht mehr gewachsen sind, vielleicht nie gewachsen waren. Endlich wehre man alle unnützen Schreibereien ab, das Tabellen-Wesen, die papiernen Vorschriften überlasse man Denen, die es erfunden haben, die Schulverwaltung bleibe bei dem lebendigen Worte und der lebendigen That. Nur das Nothwendige werde, dann aber auch exakt, schrift-

lich niedergelegt. Der Schulinspektor sei die Seele seines Bezirks, ohne alle Kleinmeisterei und Rechthaberei bringe er Einheit und Organisation in die Anstalten, welche seiner Obhut anvertraut sind. Den Lehrern sei er Freund und Musterbild, den lokalen Schulvorständen nicht minder. Seine Anwesenheit sei ein Tag des frohen Bewußtseins und nie ohne Belehrung. Das wird möglich sein und wirklich werden, wenn wir gründliche pädagogische Vorbereitung für alle Die erlangt haben, die auf die Jugend wirken sollen.

§. 35. Ausbildung des Lehrerstandes.

So lange das Schulwesen noch nicht die Augen der Lenker des Staates auf sich gezogen hatte, überließ man die Ausbildung der Lehrer dem Zufalle. An den höheren Schulen waren es meistens Theologen, welche es trieben, wie es mit ihnen getrieben worden war, und wovon nur einzele durch Talent und Zusammentreffen günstiger Umstände zum Nachdenken über die Aufgabe ihres Berufs gelangten, und glückliche methodische Entdeckungen machten, während die große Masse dem traurigsten Mechanismus huldigte. An den Volksschulen war der Küster zugleich Lehrer, und dieser ging entweder bei jenem zu Tische, oder verschaffte sich die Muße zum Schule-Halten vorher mit Nadel oder Kelle. Tüchtigkeit als Unteroffizier, Gewandtheit als Bedienter waren die Zeugnisse, welche bei der Anstellung eines Schulmeisters am meisten galten, die Kenntnisse in Lesen, Schreiben und Katechismus, welche der Examinator verlangte, waren so unbedeutend, daß es heutiges Tages fast schwerer ist, sie nicht zu besitzen, als sie zu erwerben. Aus diesem kläglichen Zustande hat sich seit fünfzig Jahren das deutsche Schulwesen heraus entwickelt, so wie es jetzt dasteht. Es sind wahre Riesenschritte, welche gemacht worden sind, und das Hauptmittel ist die bessere, die absichtliche Bildung der Lehrer gewesen. Und zwar ist diese bessere Bildung zwar an allen Schulen sichtbar geworden, aber doch am großartigsten bei den Volksschulen. Da hat die Gründung besonderer Vorbereitungs-Anstalten, der Seminarien, das Uebel an der Wurzel angefaßt; und die Früchte würden noch weit erfreulichere sein, wenn die ökonomische Verbesserung der Lage der Lehrer mit ihrer gesteigerten Bildung gleichen Schritt gehalten, und wenn nicht eine

Spannung zwischen dem geistlichen und Lehrer-Stande eingetreten wäre, welche erst allmählich besseren Einsichten weichen wird.

Obgleich für die pädagogische Ausbildung der Lehrer an Gymnasien und Realschulen noch nichts Entscheidendes geschehen ist — denn daß sie sorgfältiger in ihren Fächern geprüft, daß ihnen das Hören einer Vorlesung über Pädagogik auf der Universität empfohlen wird, daß sie ein Probejahr ohne Gehalt bestehen müssen, reicht begreiflicher Weise nicht aus — so breitet sich doch immer mehr die Ueberzeugung unter ihnen aus, daß etwas Mehr zu dem Lehrer gehöre, als faktische Kenntnisse, und daß jeder Unterrichtsstoff bildend sei, wenn er richtig behandelt werde. Ob nun künftig ähnliche Seminarien, wie für die Volksschulen, als Bildungs-Anstalten für die Gymnasiallehrer gegründet werden sollen, ob Modifikationen der philologischen Seminarien auf den Hochschulen genügen, ob das sogenannte Probejahr in eine wirklich pädagogische Probe verwandelt werden kann, — Das läßt sich auf kurzem Raume nicht voraus berechnen und ohne ausdrückliche Erfahrung gar nicht mit Sicherheit ausmachen. Wir verweisen deßhalb einer Seits auf die darüber erschienenen Schriften [1], anderer Seits werden bei der Darstellung der Einrichtung der Schullehrer-Seminarien sich Vergleichungspunkte genug ergeben, welche auch die Vorbereitung der übrigen Lehrer beleuchten können.

Könnte man bei der Einrichtung der Schullehrer-Seminarien nur einigermaßen von den bestehenden Verhältnissen absehen, so würde sich gar Vieles anders gestalten, als es fast allenthalben gestaltet ist. Allein vorerst spricht die Nothwendigkeit stärker, als alle pädagogischen Gründe. Wir müssen die Seminarien einrichten, wie wir können, weil es zu schwer ist, sie einzurichten, wie sie sein sollten. Immer wird der Hauptzweck der intellektuellen und methodischen Bildung der Lehrer auf diesem Wege sicherer erreicht, als auf jedem anderen der bis jetzt versuchten, die sittliche Bildung aber wenigstens ebenso gut. Von den Hindernissen ist das erste und hauptsächlichste: die unzulänglichen Gehalte der Lehrer. Um dieser willen widmen sich nicht die Söhne gebildeter und wohlhabender Familien dem Lehrerstande, sondern, einzele Ausnahmen abgerechnet, höchstens Lehrerssöhne, meist aber junge Leute aus dem Bauern- und Handwerker-Stande, und da wieder nur aus ärmeren Familien. Hieraus entspringt nicht nur der Nachtheil, daß die

Zöglinge der Seminarien nur selten eine frühe, ihrem Berufe entsprechende Bildung genossen haben, daß also spätere Belehrungen nicht mehr bis in den Kern hineindringen, sondern nur äußerlich wirken. Der andere, fast noch größere Nachtheil ist aber, daß man einen längeren Kursus, als höchstens von drei Jahren, nicht vorschreiben kann, ohne die Meisten von einem kostspieligen und doch so wenig einträglichen Berufe abzuschrecken. Gegen die Schullehrer, welche ihre Söhne nun nicht einmal dem väterlichen Berufe widmen könnten, wäre Dies eine schreiende Ungerechtigkeit, und der Mangel an Schulkandidaten würde bald zu anderen Maaßregeln nöthigen. Durch zahlreiche und mehrjährige Stipendien wäre wohl von dieser Seite zu helfen, allein so lange der Staat nicht durchgreifende Erhöhungen der Gehalte für nöthig achtet, wird ihm der Aufwand für solche Stipendien wohl auch etwas zu hoch dünken. Wir leben jetzt nicht in der Zeit der reichen Stiftungen. Vielmehr haben nicht Wenige gemeint, man müsse eher zu einer wohlfeileren Erziehung der Lehrer zurückkehren, welche sie auch zugleich mit ihrer beengten, jedoch unabänderlichen Lage zufriedener mache. Man hat vorgegeben, auf den Seminarien werde dem Unterrichte eine übertriebene Ausdehnung gegeben, welche theils zum Dünkel treibe, theils zu ähnlichen Uebertreibungen in den Schulen veranlasse, theils endlich in dem Leben gar keine Anwendung finde, also nur für die Vergessenheit vorhanden sei. Wenngleich einzele Seminarien von diesen Vorwürfen getroffen werden, so sind es doch bei weitem nicht alle, und der nachfolgende Lehrplan wird sich insbesondere keiner Uebertreibungen schuldig machen. Was wollte man aber an die Stelle des Unterrichtes in Seminarien setzen? Unterricht in Realschulen (in Oestreich Hauptschulen)? Der würde erst die befürchteten Uebel recht arg machen. Da würden die künftigen Lehrer Kenntnisse erwerben, welche in ihrem Berufe am allerwenigsten nothwendig wären, und weil sie in größeren Städten lebten und mit Söhnen wohlhabender Familien umgingen, erst recht mit dem Luxus und der fashionabelen Anmaßung bekannt werden. Dazu wäre der Aufenthalt an solchen Orten weit kostspieliger, als auf den bisherigen Seminarien. Und wo bliebe die Pädagogik? die Unterrichtskunst? wo die Gewöhnung zu einer ernsten Haltung im Leben? Das müßte alles erst von den jungen Leuten in der Schule selbst, folglich im glücklichen Falle auf deren Kosten erworben

werden. Oder soll noch ein Seminar-Unterricht auf den in der Realschule folgen? Woher deckt man diese neuen Kosten? Sollen die Seminaristen auf dieser Hochschule den Studentengeist in sich aufnehmen? Ich fürchte, man treibt einen Teufel aus und öffnet sieben neuen die Thüre. Mancher denkt vielleicht an abgehende Unteroffiziere, welche noch einige Monate in den Seminarien zugestutzt werden könnten. Es ist nur das Schlimme, daß solche Unteroffiziere zum Orgelspiel schon etwas steife Finger, zum Gesang etwas heisere Kehlen, zum Denken etwas ungelenken Kopf, zur Begeisterung etwas kalte Herzen mitbringen, und daß das pädagogische Zustutzen nicht so leicht abgethan wird, als das militärische. Sonst wären sie ihrer Männlichkeit wegen brauchbarer, als die kaum in das Jünglingsalter hineingewachsenen Präparanden. Oder sollen, wie wiederum manche fromme oder hochgeborene Personen gemeint haben, die künftigen Lehrer in dem Hause und in der Schule der praktischen Lehrer gebildet werden, weil diese nun bereits genug vorwärts gebracht seien, um mit Hülfe der Bücher nun auch Andere vorwärts zu bringen? Allein ein einziger unbefangener Blick in den Stand des Volksschulwesens belehrt uns anders. Solcher Lehrer, welche in ihren Kenntnissen fest genug stehen, um für sich allein erwachsene junge Leute wieder allseitig unterrichten zu können, finden sich äußerst wenige, in manchen Gegenden vielleicht gar keine. Müssen aber mehrere zusammentreten, um sich im Unterrichte zu ergänzen, nun so ist schon wieder eine Art Seminar vorhanden, und zwar, weil der Staat Nichts dafür thut, ein theureres, als die jetzigen, aber auch ein laxeres in Bezug auf die Sitten, weil die Lehrer von der Frequenz ihrer Anstalt Gewinn ziehen. Und Wer wollte die Charlatanerie bei diesen Unternehmungen kontroliren? Weisen doch fast alle Privat-Lehranstalten aus, wie leicht sich Unsolidität einmischt, wo das Interesse die erste Triebfeder unterrichtlicher Unternehmungen ist. Und wie ginge es mit den Schulen derjenigen Lehrer, welche als Nebengeschäft erwachsene Zöglinge um sich versammelten? Würden die Eltern wohl damit zufrieden sein, daß die Lehrer ihrer Kinder sich zu dem weit schwereren und zeitraubenden Geschäft der Instruktion künftiger Lehrer aufwürfen, und ihrer Schule nur noch zum Theile lebten? und würden sie sich die Unterrichts-Proben, welche mit ihren Kindern angestellt würden, so ruhig gefallen lassen? Oder glaubt man, die Instruktion der

künftigen Lehrer lasse sich nach Art der bei Handwerks-Lehrlingen gewöhnlichen abmachen? Das wird im Ernste Niemand annehmen, es sei denn, daß er überhaupt eine Rückkehr zu dem ehemaligen Zustande der Brutalität, worin drei Viertheile des ganzen Volkes versunken waren, für möglich und wünschenswerth hielte. Sonach sind die Seminarien nicht zu vermeiden; es fragt sich nur, wie sie am besten eingerichtet werden. Und der guten Erziehung steht immer wieder die Armuth der meisten Zöglinge hindernd entgegen. Sollte nach pädagogischen Grundsätzen verfahren werden, so müßte die Bildung der künftigen Lehrer, wenn auch eine eingeschränkte, doch eine stätige sein; sollte einige Garantie für Nachhaltigkeit der Bildung und für männlichen Charakter gegeben sein, so dürfte sie vor dem zwanzigsten Jahre nicht endigen. Ein zwanzigjähriger Lehrer ist immer noch sehr jung, allein weil man nicht weiß, wie sich einstweilen die aus der Schule entlassenen und für den Lehrerstand bestimmten Jünglinge beschäftigen sollen, ist man gezwungen, sie mit fünfzehn bis sechzehn Jahren in das Seminar aufzunehmen, und mit achtzehn bis neunzehn Jahren für reif zum Schulamte zu erklären. Und auch so bleibt noch-eine Lücke von dem vierzehnten bis sechzehnten Jahre, welche ohne bedeutende Kosten nicht wohl mit Unterricht auszufüllen ist, ohne Unterricht aber die Einleitung, wo nicht zum Müßiggange, doch zur Roheit wird. An manchen Orten kümmert man sich nicht um die Ausfüllung der Lücken zwischen der Entlassung aus der Schule und dem Eintritte in das Seminar, und so treten die Präparanden theils in die Schreibstube, theils in das Militär ein, — zu welchem Vortheile ihrer Sittlichkeit, läßt sich denken. Darüber kann, pädagogisch genommen, gar kein Zweifel obwalten, daß die Volksschule selbst die Basis des Seminar-Unterrichtes bilden muß; Besuch einer höheren Schule, welche für ganz andere Stände eingerichtet ist, fördert nicht viel, und mischt nur beständig fremde Elemente in den Volks-Unterricht. Sind also die Mittel nicht vorhanden, eine Präparanden-Schule (d. h. eine Vorbereitungs-Anstalt auf das Seminar) zu gründen, worin mindestens freier Unterricht ertheilt wird, so ertheile die Schulbehörde einzelen besonders tüchtigen Lehrern im Lande die Erlaubniß, solche jungen Leute, welche sich vorläufig über ihre körperliche und geistige Befähigung und das nothdürftige Vermögen ausgewiesen haben, bis zur Aufnahme in das Seminar zu unterrichten

und als Repetenten in ihrer Schule zu benutzen. Denn wird über das letztere Verhältniß Nichts von der Behörde festgesetzt, so bilden sich fast immer Mißbräuche aus. Bald werden die Lehrgehülfen auch die ökonomischen Gehülfen, bald macht es sich mit ihrer Hülfe der Lehrer bequem, bald wird sonst Etwas versäumt. Der Schulinspektor muß jedenfalls genaue Kontrole führen. Der Aufnahme in das Seminar muß natürlich eine Prüfung vorausgehen, aber keine so hoch gehaltene, daß nicht mäßiges Talent und mäßiger Fleiß während der Schulzeit, und Wiederholung des Gelernten nach derselben zu ihrer Bestehung befähigten. Werden die Saiten zu hoch gespannt, so tritt leicht schon während der Vorbereitung auf die Prüfung ein ungemessenes Haschen nach unverdaulichem Wissen ein, welches Beides, Körper und Geist, benachtheiligt. Im Allgemeinen verlange man Das, was in einer gesteigerten Volksschule gelernt werden kann, nicht erweitert, sondern nur befestigt; dazu musikalische Fertigkeit bis zu dem Grade, daß man sofort zu einer methodischen Behandlung des Orgelspiels und Gesanges übergehen kann. An Fertigkeiten mache man überhaupt mehr Ansprüche, als an Kenntnisse, weil die Letzteren auch in späteren Jahren durch Selbstunterricht nachgeholt werden können, die Ersteren aber nicht. Dagegen hüte man sich vor einer vermessenen Beurtheilung der intellektuellen und wohl gar der sittlichen Anlagen; auch der geübteste Examinator ist nicht im Stande, aus einigen Antworten über Verstand und Gedächtniß des Geprüften abzuurtheilen, wohl aber über Sicherheit und Verständigkeit des Gelernten. Am besten ist es, wenn jeder Präparand nach voraus bestimmten und dem Seminar-Unterrichte genau angepaßten Lehrbüchern unterrichtet wird. Eine freie Wahl wird leicht zur Willkür, erschwert die Prüfung, und führt zu manchem vergeblichen Lernen. Ueberhaupt ist für eine in beschränkter Zeit zu erwerbende Bildung das Streben nach Vielseitigkeit höchst gefährlich, es führt nur allzu leicht zur Zerflossenheit und Charakterlosigkeit.

Das Seminar selbst wird in der Regel einen Konvikt enthalten, theils weil man es für wohlfeiler hält, theils weil auf die Sitten der ohne sorgfältige häusliche Erziehung aufgewachsenen Zöglinge mehr gewirkt, Ausschweifungen leichter bemerkt und unterdrückt werden können, theils um mehr Zeit für den Unterricht zu gewinnen. Indessen ist fast militärische Disziplin nothwendig, um eine so große Anzahl Jüng-

linge, wie sie gemeiniglich, wieder um der leidigen Ersparniß willen, zusammengedrängt ist, in den bei so engem Beisammenleben nothwendigen Schranken zu erhalten, wobei das Edlere des Familienlebens größtentheils verloren geht. Es ist deßhalb nicht geradezu zu bejahen, daß die Konvikte, wenigstens die über 60 zahlreichen, den Vorzug vor nicht geschlossenen Anstalten in kleineren ruhigen Orten verdienen [2]. Ueberhaupt möchte sich aus der Verschiedenheit des Bedürfnisses der Volksschulen wohl auch das Bedürfniß zweier Gattungen von Seminarien ergeben: die eine mit zweijährigem Kursus für die gewöhnlichen Landschulen, die andere mit dreijährigem Kursus für die gehobene Volksschule in Städten und wohlhabenderen Dörfern. Man wird einwenden, solche Unterschiede lassen sich schwer machen, es sei ein Vorzug, der dem Reichthum gewährt werde. Es hindert ja aber Nichts, daß der Lehrer, welcher nur den kürzeren Kursus durchgemacht hat, später durch Privatfleiß die Forderungen des höheren noch erfülle und in die erste Klasse der Lehrer rücke. Es läge in dieser Klassifizirung noch gar manche andere nützliche Anregung und eine Schranke gegen die Willkür bei Anstellungen. Unter allen Umständen wird jedoch der Unterricht und die Erziehung der Seminaristen mehr der Einfachheit und Beschränktheit der bestehenden Verhältnisse ihres Standes angemessen sein müssen, als einer vielleicht wünschenswerthen, aber fern liegenden Entwicklung derselben in der Zukunft. Man muß sich bescheiden, daß eine einzige Generation in geistigen Beziehungen noch weniger Alles regeln kann, als in körperlichen, und daß ein ungeduldiges Drängen auf ein geistiges Ziel keinen gesunden Organismus erzeugt. Darum soll die Form des Seminar-Unterrichtes möglichst fern gehalten werden von dem Universitätsmäßigen, einer ohnedies an vielen Altersschwächen kranken Form. Pädagogische Frische muß Alles, was auf dem Seminar getrieben wird, charakterisiren; es muß, soweit der Unterschied des Alters es immer gestattet, ein Vorbild des Unterrichtes in der Volksschule selbst sein. Nicht minder ist der Umfang des Wissens keineswegs auf jedes möglicher Weise vorkommende Bedürfniß zu berechnen, sondern auf das näher liegende und mit Bestimmtheit vorauszusehende. Die Seminar-Bildung soll entschiedener als jede andere auf selbständige Fortschritte rechnen; sie ist Anleitung zum Erwerben von Kenntnissen und pädagogische Verarbeitung derselben. Gerade in dem Wie liegt das bildende und vorwärts

treibende Element, auf das Wieviel kommt es nur in wenigen Punkten, namentlich in Geschicklichkeiten an. Damit aber die pädagogischen Ansichten recht zuverlässige und klare werden, bedarf es Anschauungen alles Dessen, was in dem Berufsleben vorkommen wird und vorkommen kann. Mit dem Seminar sollen also Schulanstalten aller Art in solcher Verbindung stehen, daß die Seminaristen ungehinderten Zutritt und angemessene Uebung darin haben. Dazu ist gemeinschaftliche Direktion des Seminars und dieser Uebungs-Anstalten erforderlich. Eine Bürgerschule (nicht Realschule) mit wenigstens annähernd natürlichen Klassen, als Muster des Marimums von Unterricht, neben einer Armenschule, als Beispiel des Minimums, eine Kleinkinder- und eine Fortbildungsschule, ein Taubstummen- und ein Blinden-Institut, alles Dies sollte an einem Orte vereinigt oder in leicht erreichbarer Nähe von dem Seminar sein. Am besten ist es, wenn einige Lehrer dieser Anstalten zugleich Lehrer an dem Seminar sind, sie werden dann am besten die jungen Leute in die Praxis einweisen, es wird keine Zeit mit weitläuftigen Vermittlungen hingehen. Der Seminarist sieht dann überall, wozu sein Lernen dient, und kann sich eine der verschiedenen Abtheilungen des weiten pädagogischen Feldes zur vorzugsweisen Bebauung wählen. In den Seminarien für Landschulen würde natürlich Manches enger eingerichtet sein müssen; doch dürfen Muster- und Uebungs-Anstalten durchaus nicht fehlen, der kleinere Kreis macht eine desto sorgfältigere Direktion des Ganzen möglich. Wie jedoch die Probe-Lektionen der Seminaristen im Einzelen einzurichten sind, ist eine der wichtigsten Fragen, worüber längere Erfahrung noch zu entscheiden hat.

In den eigentlichen Seminarschulen unterrichten die Zöglinge des Seminars abwechselnd unter Leitung eines Lehrers, welcher zugleich den Klassenlehrer der Schule vorstellt. Allein durch einen so häufigen Lehrer-Wechsel müssen die Schüler in den größten Nachtheil versetzt werden, wenn auch nicht an Kenntnissen, doch an sittlicher Entwicklung. Das sympathetische Verhältniß zwischen Schülern und Lehrer muß gänzlich verloren gehen. Sind nun aber die leitenden Lehrer nicht wirklich Muster — und das sind sie doch dem ordentlichen Gang der Dinge nach nur in einzelen Fächern —, so theilen sich auch die methodischen Mängel leicht mit, und noch leichter die erziehlichen; denn das Einerlei erschlafft, und die Lehrer, welche so viele Ersatzmänner hinter sich haben,

machen es sich gerne bequem. Daß solche Seminarschulen bisweilen in die gräßlichste Verwilderung gerathen, ist notorisch. Man hat deßhalb an anderen Orten den Lokalschulen mehr Selbständigkeit gelassen, und unter der Leitung der eigentlichen Seminarlehrer für die Seminaristen einige außerordentliche Lehrstunden eingerichtet, worin diese unterrichten, aber immer nur Einzeles, in sich Abgeschlossenes, während sie das Zusammenhängende als Zuhörer in den Unterrichtsstunden der ordentlichen Lehrer kennen lernen. Dies Verfahren hat den Vortheil für die Kinder, daß sie dem ihnen fremden Zwecke der Uebung junger Leute nicht geopfert werden; für die Seminaristen selbst den, daß auf die seltener vorkommenden, aber von einem größeren Kreise von Anwesenden beurtheilten Uebungen ein höherer Werth gelegt, und durch Kritik das Urtheil der blos Zuhörenden geschärft wird; für die Seminarlehrer, in deren Händen die theoretische Methodik liegt, den, daß sie zugleich in die Praxis einführen dürfen. Aber auf der anderen Seite werden die Uebungen dadurch etwas kärglich, und Vieles muß der Analogie und *späteren* Uebung überlassen werden. Wie man aber immer diese Uebungen einrichten mag, ein Schullehrer-Seminar mit seinen zugehörigen Anstalten muß mehr, als irgend ein anderer Schul-Organismus, einen einheitlichen Charakter an sich tragen, deßhalb feste, scharf ausgeprägte Verwaltungsformen, kräftige Direktion, vollständige Unterrichtsmittel haben. Was der einzelen Volksschule verziehen werden kann, das ist ihrem Muster-Typus, dem Seminar, nicht zu verzeihen, und jede Saumseligkeit der Behörden in materiellen oder formellen Hülfsleistungen für solche Anstalten straft sich in rasch fortschreitenden Potenzen.

Darum ist auch die Wahl der Seminarlehrer von mehr als gewöhnlicher Wichtigkeit. Sie üben eine intellektuelle und moralische Gewalt über das Volk aus, welche kaum zu berechnen ist. Da sollten wohl endlich einmal alle persönlichen und finanziellen Rücksichten fallen. Leider bewährt sich diese Dringlichkeit in der Praxis noch keineswegs, und die Unterrichtslehre muß noch vor groben Menschlichkeiten warnen. Ist es irgend zu erreichen, so suche man gleichartige Elemente, freundliche Beziehungen in einem Seminar zusammenzubringen, und lasse keine nachhaltige Unzufriedenheit darin aufkommen. Man rüste wohl den Vorsteher mit der nöthigen Vollmacht aus, aber man mache es ihm möglich, daß es nicht zur Anwendung aller Befugnisse komme. Schon um

der angedeuteten Verhältnisse willen ist es nicht rathsam, lauter Lehrer anzustellen, welche Universitäts-Studien gemacht haben; die aus dem Seminar selbst hervorgegangenen besitzen nachhaltigere Liebe zur Sache und größere Fügsamkeit in die methodische Einheit. Auch scheint die Billigkeit dafür zu sprechen, daß den ausgezeichneten Volksschullehrern ein passender Weg zu höherer Beförderung nicht von Anderen vertreten werde. Die Sorge für spätere Fortbildung der Lehrer in ihrem Amte ist ebenfalls dem Seminar zu übertragen; es muß eine Verbindung zwischen den früheren Zöglingen und der Mutteranstalt erhalten werden, denn die Seminar-Bildung setzt ja einen fortbildenden Kursus voraus, welcher sich lückenlos an die Grundlagen anzuschließen hat, folglich von Fremden nicht wohl betrieben werden kann. Es ließe sich gegen eine derartige Einrichtung einwenden, daß der Einfluß einzeler Persönlichkeiten auf die Schulen dadurch zu groß werde. Der Schaden ist aber gewiß nicht so groß, wenn auch selbst eine etwas einseitige Einwirkung in öffentlicher Amtsthätigkeit stattfindet, wo doch gewisse Rücksichten nie bei Seite gesetzt werden können, als durch Zeitschriften, in welchen nach dem Beifalle der Abonnenten gebuhlt wird. Jede hohe Schulbehörde findet leichter einen Seminar-Direktor, dessen moralischen Grundsätzen — denn hiervon handelt es sich zunächst — sie unbedingtes Zutrauen schenken darf, als eine große Anzahl Schulinspektoren, welche den Einwirkungen der pädagogischen Tages-Literatur auf den Lehrerstand einen Damm entgegenzusetzen und zugleich die Fortbildung zu leiten im Stande sind. Auch hat die Ausführung keine besonderen Schwierigkeiten, wenn die Seminar-Direktoren als außerordentliche Mitglieder der oberen Schulbehörde die Konferenzen der Schullehrer zu leiten und zu beaufsichtigen haben. Die nöthige Zeit muß sich finden, wenn sie in dem Unterrichte wie in den auswärtigen Beziehungen zeitweise durch die ihnen nächst stehenden Lehrer vertreten werden können. Sie in ihrem vielseitigen Amte bis zu hohem Alter zu belassen, ist ohnehin nicht rathsam.

[1] Brzoska, Die Nothwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung. Leipzig, 1836. Freese, Die pädagogische Bildung der künftigen Gymnasiallehrer. Stargard, 1839. Mager, Ueber Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neueren Sprachen und Literaturen, und über die Mittel, ihm aufzuhelfen. Zürich, 1843 (1 fl. 9 kr.).

Auch Curtman, Die Schule und das Leben. Friedberg, 2 Aufl. 1847 III. Abschn. Thaulow, Nothwendigkeit und Bedeutung eines pädagogischen Seminars auf Universitäten. Berlin, 1846 (1 fl. 30 kr.).

[2] Beschreibungen der Seminar-Einrichtungen finden sich in folgenden Schriften: Ehrlich, Das evangel. Schullehrer-Seminar zu Soest. Soest, 1829 (18 kr.). Harnisch, Das Weißenfelser Schullehrer-Seminar. Berlin, 1838 (2 fl. 42 kr.). Denzel, Erfahrungen und Ansichten über die Berufbildung der Volksschullehrer (32 kr.). Ludwig, A., Das Volksschullehrer-Seminar. Braunschweig, 1837 (1 fl. 12 kr.). Stern, Nachricht von dem Bestehen ꝛc. des Schullehrer-Seminars zu Karlsruhe. Karlsruhe, 1837 (36 kr.). Eisenlohr, Die Schullehrer-Bildungsanstalten Deutschlands, Stuttgart, 1840 (1 fl. 21 kr.). Kern, Ein deutsches Schullehrer-Seminar. Leipzig, 1843 (36 kr.). Vincas, Schullehrer-Seminaren und Volksschulen. Oldenburg, 1845 (1 fl. 30 kr.).

§. 36. Lehrplan des Schullehrer-Seminars.

Der Lehrplan eines Schullehrer-Seminars von zwei Jahreskursen, worin die jüngsten Schüler das sechzehnte Jahr vollendet haben, und die Vorbereitung in keiner organisch mit dem Seminar verbundenen Anstalt geschieht, welches also, streng genommen, blos auf die Bildung von Landschullehrern berechnet ist, dürfte wohl in folgenden Grundzügen zu finden sein. Auf ein Seminar von längerer Unterrichtszeit läßt sich ein solcher Plan leicht ausdehnen, theils durch Erleichterung der Zöglinge in der Zahl der Lehrstunden, theils durch Hinzuziehung der vollständigen Lehrgegenstände, welche hier nur unvollständig und mit Rücksicht auf künftige selbständige Weiterbildung gelehrt werden. Grundsätzliche Forderung bei der Aufnahme sind, außer körperlicher und geistiger Gesundheit, die der Volksschule zukommenden Kenntnisse in gehöriger Befestigung und in gewissem Zusammenhang; die Fertigkeiten des Lesens, Schreibens, Rechnens, der Rechtschreibung, des Gesangs müssen, wenn auch nur im Groben, vollendet, und in der Instrumental-Musik muß der Präparand so weit gekommen sein, daß er ein leichtes Musikstück, wie die Klavierschulen sie zu geben pflegen, vom Blatte weg äußerlich richtig spielt, und nach einiger Vorbereitung auch eines von mittlerer Schwierigkeit. Es ist also überall Vorbereitung vorhanden, aber nur im Groben. Dagegen ist der Charakter des ersten Kursus in dem Seminar: Verfeinerung und Begründung der

bereits vorhandenen Fertigkeiten, auch Erweiterung in gewissem Grade; der Charakter des zweiten: methodische Verarbeitung der gegebenen Stoffe. Das erste Jahr ist mehr der subjektiven Entwicklung, das zweite der Anwendung auf den Beruf gewidmet. Da für einen weit ausgedehnten Stoff dieser Zweck in so beschränkter Zeit nicht erreicht werden könnte, so sind für diejenigen Lehrgegenstände, worin eine selbständige Weiterbildung am ersten möglich ist, nur geeignete Repräsentanten für die methodische Bearbeitung auszuwählen. Besonders leicht läßt sich Dies auf die Realgegenstände anwenden, für welche zugleich, wie in der Volksschule selbst, der Mittelpunkt in dem Religions-Unterrichte zu suchen ist. Im Einzelen ergeben sich folgende Bestimmungen: a. Religion. Voraussetzung: die thatsächliche, aber vollständige Kenntniß der biblischen Geschichte; das wörtliche Verständniß eines vorgeschriebenen Katechismus, nebst einer exakten und verständigen Bewahrung der zu demselben gehörigen Bibelsprüche. Auf katechetische Fragen über diese Gegenstände müssen mit einiger Geläufigkeit angemessene Antworten erfolgen. Denn alles Dies fordert man ja von einem guten Konfirmanden, warum nicht von einem angehenden Seminaristen? In dem ersten Jahre des Seminar-Unterrichtes wird nun diese thatsächliche Kenntniß der biblischen Geschichte und des Katechismus in eine zusammenhängendere und begründetere verwandelt, dem Umfange nach, wie der dritte und vierte Kursus des in §. 19 vorgezeichneten Lehrganges angibt. Einen besonderen Werth lege man auf den richtigen Vortrag der Sprüche und größeren Bibelstellen, so wie der Gesangbuchs-Lieder, weil dadurch nicht nur die erbauliche Seite des religiösen Stoffes mehr herausgekehrt, sondern auch der Geschmack in dieser wichtigen Richtung ausgebildet wird. Im zweiten Jahre folgt dann die praktische Behandlung der Bibel. Der Seminarist sollte dahin gelangen, daß ihm bei dem Lesen der heiligen Schrift keine bedeutende Schwierigkeit mehr aufstößt, welche er nicht mit einigem Nachdenken und Nachschlagen sich selbst und den Schülern klar machen könnte. Da aber die Aufgabe etwas weitläuftig ist, so sorge man wenigstens, daß die bedeutendsten biblischen Schriften ganz, und in den übrigen die in dem Katechismus angezogenen Stellen von ihm populär ausgelegt werden können. Außerdem muß er die Schriften kennen und theilweise besitzen, wornach er sich weiter zu bilden hat. Zur direkten Erbauung

reicht außer dem öffentlichen Gottesdienste und täglichem kurzen Gebete eine wöchentliche Erbauungsstunde wohl hin. Es werden darin biblische Stellen in Beziehung auf das gegenwärtige Verhältniß der Hörer und auf den Lehrerberuf ausgelegt. b. Erziehungs- und Unterrichtslehre. Diejenigen, welche diese Wissenschaft nur als einen logischen Komplex von Hypothesen und Folgerungen anzusehen gewohnt sind, und die Seminarien dagegen nicht höher taxiren, denn als pure Abrichtungs-Anstalten, wollen freilich von diesem vermeintlich philosophischen Unterrichte Nichts hören. Und man muß gestehen, daß die Taktlosigkeit mancher Seminarlehrer Anlaß zum Mißtrauen gegeben hat. Ein so hoch schwebender Vortrag wie der, worin sich diese Herren gefallen, kann allerdings nur schaden, allein darum alle theoretische Belehrung über Das, was der Lehrer, und womit er es soll, zu verwerfen, ist nicht nur unbillig, sondern sogar unvernünftig. Denn wenn alle menschlichen Werke heutiges Tages mit einem gewissen Bewußtsein (rationell) getrieben werden sollen, warum denn das edelste, die Erziehung und der Unterricht, allein nicht? Und Wer da glaubt, die Seminaristen seien, weil nicht hoch geboren und nicht lateinisch geschult, unfähig, ein pädagogisches Buch zu verstehen, der kennt weder die Sache, noch die Personen, und urtheilt nach Vorurtheilen. Daß die Erfahrung dafür spreche, läßt sich schon daraus abnehmen, daß so viele Kenner der Seminarien Bücher für diesen Zweck verfaßt haben, allerdings dem Tone und der Sprache nach sehr unterschiedlich, doch immer wissenschaftlicher als die fern stehenden Tadler es verlangen [1]. Allerdings muß aus Lehrbüchern allgemeineren Inhaltes, wie z. B. das gegenwärtige manches die höheren Schulen Betreffende, auch manches nur in die häusliche Erziehung Einschlagende wegbleiben. Ueberhaupt dürfen die Abschnitte nicht ganz der Reihe nach vorgenommen, d. h. zum Verständniß aufgegeben, dann erklärt und mit Beispielen belegt, zuletzt abgefragt werden. Vielmehr sollten in dem ersten Jahre etwa mit der Lehre von der körperlichen Ausbildung und den Sinnen-Uebungen begonnen werden. Dies gibt Veranlassung, vieles den Seminaristen unmittelbar Wichtige, z. B. aus der Gesundheitslehre, welcher man doch nicht besondere Lehrstunden widmen kann, beizubringen. Hierauf gebe man eine Uebersicht über den Unterrichtsstoff, und wähle sich einige leichte Themata aus der besonderen Methodik, z. B. Anschauungs-

Unterricht, Lesen und Schreiben, um die jungen Leute an pädagogisches Denken und zum Verständniß eines wissenschaftlich gehaltenen Buches zu gewöhnen. Im zweiten Jahre nehme man das Ganze im Zusammenhange, indem man das bereits Dagewesene nur kurz wiederholt, gräme sich übrigens nicht, wenn nicht gerade jeder Paragraph seine Erledigung gefunden hat, denn wenn der Unterricht gut war, haben die Seminaristen an der Erklärung des einen Theils das selbständige Verständniß des anderen gelernt. In den praktischen Unterrichtsstunden, so wie bei den ganz speziellen Anweisungen der Fachlehrer beziehe man sich soviel als thunlich immer auf das dem Ganzen zum Grunde gelegte Lehrbuch und polemisire so wenig als möglich. Kritik gehört ja überhaupt nicht für junge Leute, welche erst noch den zu kritisirenden Gegenstand kennen lernen sollen, am wenigsten für solche von beschränkter Vorbildung. Schulen aller Art, Seminarien aber insbesondere, dürfen dem fehlerhaften Hang unseres Zeitalters zum vorzeitigen Urtheilen nicht noch Vorschub leisten. Zu der Unterrichtslehre wird natürlich auch die Katechetik als Zweig gerechnet. Um die Seminarschule dem Zwecke der Uebung der Seminaristen nicht allzu sehr zu opfern, ist es zulässig, die Seminaristen unter einander katechisiren zu lassen. Die allzu günstigen Antworten führen zwar etwas irre, hindern aber doch die Nützlichkeit der Uebung nicht, wenn der Lehrer die Leitung versteht.

c. Sprache. Um unterrichten zu können, muß man zu sprechen, zu lesen und zu schreiben verstehen, und zwar in einem Grade, daß man nicht nur das von Anderen in Büchern niedergelegte Unterrichts-Material sich mit Leichtigkeit aneignet, sondern auch, ganz als wären es eigne Gedanken, unterrichtlich mitzutheilen vermag. Deßhalb ist die Kenntniß der Muttersprache für Lehrer so unendlich wichtig. Es folgt aber auch daraus, daß es bei weitem nicht hinreicht, die Sprache zu kennen, sondern daß das Können in derselben die Hauptsache ausmacht. Wir fordern deßhalb bei der Aufnahme in das Seminar zwar nur soviel grammatische Kenntniß, als zur Verständigung nöthig ist, und als durch den angelehnten Unterricht in der Volksschule erworben werden kann. Dagegen soll der Präparand exakt und geläufig lesen, so daß man erkennt, er verstehe das Gelesene; er soll eine deutliche, feste und geläufige Handschrift besitzen, dazu in der niederen Rechtschreibung vor Fehlern sicher, auch in der höheren nicht ganz unerfahren sein; in styli-

stischer Fertigkeit muß er es mindestens so weit gebracht haben, daß er eine einmal gehörte Erzählung, wohl auch eine Beschreibung, ohne gröbere Verstöße gegen die Korrektheit niederschreibt. In dem ersten Kursus des Seminar-Unterrichtes werden alle diese Fertigkeiten revidirt und auf deutlichere Gründe zurückgebracht. Vor Allem das Lesen. Nichts ist bis dahin ärger und mit mehr Unrecht vernachlässigt worden; man darf gar nicht sagen, wie wenig Lehrer einigermaßen angemessen und schön lesen, obgleich es in erster Linie ihres Berufs in Schule und Kirche steht. Vor Allem muß die Fehlerhaftigkeit der provinziellen Aussprache zum Bewußtsein gebracht und die reinere bis zu dem Grade eingeübt werden, daß sie nicht mehr — Was bei Lehrern nur allzu leicht eintritt — gezwungen erscheint. Dann ist die Lehre von der Betonung zugleich als Geistes-Gymnastik und als Lese-Uebung gründlich und bis zur Geläufigkeit zu betreiben; ein Grund mehr, warum in diesem Buche der höheren Leselehre ein ausführlicher Abschnitt gewidmet worden ist. Endlich müssen größere, namentlich poetische Stücke mit hinlänglicher Vorbereitung, zuweilen auch auswendig gelernte, rezitirt werden. Es ist Dies eins der wesentlichsten Mittel, den Geschmack zu bilden, und die auf dieser Bildungsstufe geeignetste Einleitung in die schöne Literatur. Denn wenn wir auch Nichts weniger wünschen, als die Volksschullehrer zu Schöngeistern, Romanlesern und Literaten heranzuziehen, so muß doch durchaus etwas für ihre poetische Bildung geschehen. Es herrscht durch Schuld der einseitigen grammatischen und mathematischen Ausbildung ein dürrer Prosaismus in diesem Stande, der nicht nur unliebenswürdig erscheint, sondern auch der Kindlichkeit in der Erziehung und selbst der tieferen Religiosität entgegenwirkt. Mit dem Gesangbuche allein läßt sich die höhere Spannung der Seele nicht erzwingen, es müssen andere poetische Zuflüsse dazu kommen. Das schön-Lesen ist aber vielen Landschullehrern schon darum wichtig, weil es ihnen obliegt, in Abwesenheit des Geistlichen in der Kirche Etwas vorzulesen. Man läßt diese Einrichtung bestehen, sorgt aber nicht für Befähigung zu derselben. Die Schönschrift der Seminaristen muß ebenfalls revidirt, auf Grundsätze gebracht, aber keineswegs uniformirt werden. Eine gänzliche Umwandlung der Formen ist zwar nach der amerikanischen Schnellschreib-Methode nicht schwierig zu bewerkstelligen, allein da die Zeit zu deren Befestigung mangelt, so ist sie nur in beson-

deren Fällen anzuwenden. Von großer Wichtigkeit ist der orthographische Kursus, weil er wo möglich in dem ersten Jahre beendigt sein soll. Die schwereren Fälle der Schreibung einheimischer Wörter und eine reiche Uebung in den Fremdwörtern mit Ausnahme der allzu technischen, endlich die Interpunktion bilden eine bedeutende Aufgabe für ein Jahr, welche nur bei gut vorbereiteten Zöglingen möglich ist. Bekanntlich gehört aber auch die Orthographie zu den Fertigkeiten, welche, wenn nicht früh, gewöhnlich gar nicht, wenigstens nicht mit Zuverlässigkeit erworben werden. Leider ist darum, und wegen des mißverstandenen Strebens nach grammatischer Wissenschaftlichkeit die Orthographie eine der schwächsten Seiten der gegenwärtigen Lehrer-Generation. Auch im Style wird das Vorhandene revidirt und allmählich erweitert. Man hält zunächst noch an der Nachahmung fest, läßt aber allmählich eine theilweise Selbständigkeit eintreten. Die Grammatik wird nach einem systematischen Lehrbuche gelehrt, jedoch werden nur solche Abschnitte gewählt, welche den nächsten Bezug auf die übrigen Sprachübungen haben, mithin die Wortformenlehre und das Nothwendigste aus der Syntax; das Uebrige bleibt dem zweiten Jahre vorbehalten. Dazu muß der Vortrag populär gehalten sein und sich auf zahlreiche Uebungen stützen, damit dieser Unterricht auf jeder Stufe als Mittel zum Zwecke der Korrektheit, nicht als Zweck an sich erscheine. Der formale Nutzen soll damit nicht im entferntesten geläugnet werden; er steht aber in der Volksschule, mithin auch in dem Seminar, allzu sehr im Hintergrunde, als daß wir den möglichen und in vielfältigen Erfahrungen vorliegenden Ueberschreitungen nicht vorbeugen sollten. Im zweiten Jahre erscheint Lesen und Schreiben nur noch mit methodischer Betrachtung und Uebung verbunden; so auch Orthographie, jedoch so, daß sie sich zugleich an die Grammatik und einen onomatisch synonymischen Kursus anlehnt, welcher auch wohl auf ein passendes Lesebuch gegründet sein darf. Die Grammatik wird, soweit sie ohne Kenntniß des Altdeutschen und der fremden Sprachen behandelt werden kann, theoretisch und praktisch durchgearbeitet, und zwar um so zuverlässiger, als der Seminarist sich immer bewußt werden soll, daß er diese Disziplin nur zu seiner eigenen Fortbildung in dieser Weise treibe, seinen Schülern aber sie angelehnt, also auch in nicht vorauszubestimmender Reihenfolge mitzutheilen habe. Je schwieriger Dies für den

Lehrer ist, desto mehr methodische Winke und Unterrichts-Proben müssen in dieser Richtung die Ausbildung bewirken. Die Stylübungen müssen in dieser Periode einen gewissen Grad von Selbständigkeit erreichen, jedoch keineswegs bei Anwendung der schwereren Formen, z. B. der Abhandlung. Das in dem Amte des Volksschullehrers vorzugsweise Brauchbare, also die Geschäfts-Aufsätze, müssen vorherrschend sein, außerdem sind Auszüge aus gelesenen Schriften in mehr als einer Beziehung zu empfehlen; sie üben den Styl, gewöhnen zum nachdenklichen Lesen, sind also zugleich die vorzüglichste Anleitung zu selbständiger Fortbildung. In dem abgekürzten Seminar-Kursus muß gerade durch dieses Mittel ein wichtiger Theil der Realkenntnisse erworben werden, wofür sonst keine Zeit übrig bleiben würde. d. Mathematik. Das Rechnen ist bei weitem wichtiger, als die Geometrie, und da die Letztere auch füglich in reiferen Jahren gelernt werden kann, ohne daß in der Jugend Vorbereitungen getroffen worden sind, so kann in Landschullehrer-Seminarien bei der Aufnahme auf Kenntnisse darin *wohl* verzichtet werden, es müßte denn sein, daß man über die Art *ihrer* früheren Erwerbung eine schickliche Kontrole, z. B. ein allenthalben eingeführtes Lehrbuch hätte. Ueberhaupt aber genügt ein nicht gar ausgedehntes Maaß geometrischer Kenntnisse für den Volksschullehrer in materialer Hinsicht, und die formale Bildung läßt sich bekanntlich durch jeden Unterrichts-Gegenstand steigern. Die Erfahrung lehrt, daß in zwei Stunden wöchentlich, welche im ersten Jahre zur Kenntniß der Planimetri, im zweiten zu der der Stereometrie und des praktischen Messens, so wie zur Erwerbung der Methode verwandt werden, nicht blos das nächste Ziel erreicht, sondern sogar noch einige Befähigung im geometrischen Zeichnen erzielt werden kann. Das vorzugsweise Streben der Seminare, ihre Zöglinge mit mathematischen Kenntnissen auszurüsten, so wohlgemeint es anfänglich war, hat sich, wo nicht als verderblich, doch als höchst unförderlich erwiesen. Das Volk bedarf dieser Kenntnisse nur in geringem Grade, der Ueberschuß verleitet gern zu leerer Spekulation und übertriebenen Erwartungen. Im Rechnen muß bei der Aufnahme das der Volksschule zustehende Pensum gefordert werden, mit gesunder Auffassung und hinreichender Fertigkeit. Tiefes Denken, feine Unterscheidungen und selbständige Kombinationen muthe man den jungen Leuten nicht zu. Der erste Jahreskursus ist zu einer Revision

dieser Kenntnisse nach einer vollkommneren Methode und gelegenheitlicher Erweiterung bestimmt. Was nicht in die Volksschule selbst gehört, damit sei man jedoch auch auf dem Seminar sparsam, theils weil weiter reichende Kenntnisse leicht zu methodischer Ueberschreitung verleiten, theils weil es einem in den Elementen des Rechnens tüchtig Gebildeten äußerst leicht fällt, selbständig weiter zu schreiten. Darum kann im zweiten Jahre in mäßiger Zeit die Kenntniß der Proportionen und Wurzel-Ausziehungen zu den bereits bekannten Kapiteln hinzugefügt und daneben die methodische Uebung, zumal im Kopfrechnen, fleißig getrieben werden. Algebra gehört weder in die Volksschule, noch in das Seminar; das Denken, welchem man besondere Stärkung von derselben verspricht, kann auch an jedem anderen Stoffe geübt werden.

e. Die Realien. Sind die Volksschulen eines Landes bereits in gutem Stande, so werden die Präparanden sich nicht ohne Vorkenntnisse in der Weltkunde der Aufnahms-Prüfung des Seminars unterziehen, auch wenn keine ausdrücklichen Vorschriften über das Maaß derselben bestehen. Da jedoch mindestens zwei Jahre zwischen die Entlassung aus der Schule und den Eintritt in das Seminar getreten sind, so kann durch lässige Behandlung gerade an diesen Gedächtniß-Sachen große Einbuße erlitten sein. Es ist darum, so kurz auch die für die Prüfung ausgesetzte Zeit sein mag, rathsam, irgend welche Forderungen an die Aspiranten zu stellen, sei es, daß man den Inhalt eines bestimmten Lehrbuchs als bekannt annimmt, sei es, daß ein Zweig der Weltkunde als vorzugsweise wichtig der Prüfung eingereiht wird. In dem letzteren Falle muß wohl die Erdkunde den Vorzug verdienen. Ein Prüfen in der Naturgeschichte wird entweder zur Pflege des Gedächtnißwerkes veranlassen, oder zufällige Wahrnehmungen für gewonnene Bildung setzen. In dem ersten Jahre des Seminar-Unterrichtes werden die Fäden des Schul-Unterrichtes allenthalben aufgenommen, das Auge der jungen Leute für die Natur aufgethan, das früher schlecht Verstandene zum richtigen Verständnisse gebracht, das Vergessene aufgefrischt, also Realien in dem Kreise der Volksschule, aber unter günstigeren Umständen und bei erhöhter Fassungskraft getrieben. Im zweiten Jahre werden nach einzelen Richtungen hin Fortschritte gemacht, einzele Parthien methodisch bearbeitet, und zur Bearbeitung der übrigen Anleitung gegeben, während vollständige Kenntniß dem Selbstlernen überlassen blei-

ben muß. Vornehmlich werden zwei Gesichtspunkte festgehalten werden müssen: die Anschaulichkeit der Auswahl und Darstellung, und zweitens die Beziehung auf einen religiösen Mittelpunkt. Wenn schon aus anderen Gründen nicht blos Gedächtnißmäßiges oder nur für die Konversation Wichtiges in den Unterrichtskreis des Seminars gezogen, sondern nur das Anschauliche wirklich angeschaut, und das anderweitig Bedeutsame bis zum Erkennen ausgemahlt wird, so sind diese unterrichtlichen Mittheilungen zugleich methodische Vorbilder für den künftigen Beruf, und wenn in der Pflanzschule der Lehrer jede nahe liegende religiöse Beziehung aufgesucht, und die übrigen Quellen religiöser Erkenntniß mit der heiligen Schrift in beständiger Verbindung erhalten werden, so wird diese Auffassungsweise unmittelbar in das Schulleben und damit in das Volk übergehen, während sonst gar leicht hemmende Mittelglieder dazwischen treten. In der Regel ahmen die Seminaristen ihre Lehrer unmittelbarer nach, als diese denken, und wenn also der Unterricht des Seminars sich allzu weit von dem der Volksschule entfernt, so ist eine Verrückung des Gesichtspunktes, wenigstens bei den minder begabten Lehrern, fast unvermeidlich. Sonach dürfte z. B. die Weltgeschichte in Seminarien nur an dem rothen Faden der Religionsgeschichte hingeleitet werden, weil es sonst eine bedeutende Ueberarbeitung des Stoffes von Seiten des Lehrers bedürfte, um denselben für die Volksschule passend zu machen. In der Naturgeschichte würde das Seminar sich des Systems ganz zu entschlagen haben, dagegen die Umgegend recht durchforschen und die Zöglinge in den Stand setzen, über die alltäglichen natürlichen Vorkommnisse Auskunft zu geben, und wo Dies nicht augenblicklich geschehen kann, die Mittel zu wissen, um sich diese Auskunft zu verschaffen. Außer dem zur wirklichen unterrichtlichen Behandlung in dem Seminar gewählten Stoff aus Naturkunde, Geographie und Geschichte gebe man also ausführliche Beschreibungen von Einzelheiten in die Hände der Seminaristen, damit sie zugleich als stylistische Uebung Auszüge daraus fertigen und sich zur selbständigen Fortbildung gewöhnen. Auch zum Erzählen und zum freieren Vortrage überhaupt werden die jungen Leute durch die Aufgabe, sich selbst über ein Thema zu belehren und dann das Resultat den Uebrigen mitzutheilen, genöthigt. Dies gibt zugleich einen Wink, wie Seminar-Bibliothek und naturkundlicher Apparat beschaffen sein muß. Noch besser als in

den eigentlichen Lehrstunden werden diese selbständigen Arbeiten der Seminaristen in konferenzartigen Versammlungen behandelt. Ein Lehrer leitet die Besprechung, ein Zögling referirt, die übrigen theilen ihre Bemerkungen darüber mit. Dies nimmt dem Unterrichte mehr das Schulmäßige, als freie Vorträge der Lehrer. e. Die Musik. In der Volksschule ist der Gesang allgemeines Bedürfniß, folglich muß der Lehrer ihn leiten können; da mündliche Leitung oft zu anstrengend oder sonst unthunlich ist, so muß die Violine gebraucht werden. In dem Seminar ist zur Erlernung dieses Instrumentes wenig Zeit, auch ist überhaupt ein Konvikt solchen Uebungen nicht günstig. Deßhalb muß die Fertigkeit auf dem Instrumente bei dem Eintritte in die Anstalt verlangt werden, nur die Anwendung auf die Leitung des Gesanges wird noch gelehrt. Indessen muß mit Hinsicht auf den Mangel an Orgeln in manchen Dorfkirchen und auf den Gesang bei Leichen doch auch eine gewisse Stärke der Stimme als körperliches Erforderniß bei dem Eintritte in ein Schullehrer-Seminar gefordert werden, ferner so viel natürliche Anlage und Uebung, daß die Ton-Intervallen ohne Nachhülfe getroffen werden. Größere Fertigkeit verlange man im Klavierspielen, weil Fingerfertigkeit in erwachsenen Jahren schwer nachzuholen ist, auch in einem Konvikte die Uebungen den Einzelen nicht gar häufig treffen können, zumal auf der Orgel, wovon man nicht leicht viele Exemplare zur Disposition haben wird. Das erste Jahr in dem Seminar-Unterrichte ist auch in der Musik der Revision gewidmet. Verbesserung des Ansatzes bei dem Gesang, des Fingersatzes und Anschlags bei dem Klavier, Gewöhnung zur Taktfestigkeit werden den größesten Theil der Zeit wegnehmen; dazu kommen die Vorübungen zum Orgelspiel. Die Freudigkeit würde jedoch in diesen Exerzitien untergehen, es muß deßhalb auch Chorgesang und konzertartiges Zusammenwirken dazwischen treten. In dem zweiten Jahre tritt nun die berufliche Musik ein: Choral-Singen und Choral-Spielen, Gesang-Leiten u. s. w. Die Theorie der Musik wird am sichersten an die praktischen Uebungen angelehnt, so daß nur einzele Repititionen mit versammelter Klasse angestellt werden. Ein weit gehender Musik-Unterricht in den Seminarien kostet viel Zeit, und wird doch oft nur für künftige Vergessenheit getrieben. In Gegenden, wo jede Gemeinde ihre eigne Kirche und jede Kirche ihre Orgel hat, wird freilich der Zweck seltener verfehlt. f. Zeichnen kann

höchstens in Seminarien von längerem Kursus allgemeiner Lehrgegenstand sein. Zu dem voranstehend geschilderten Lehrplan paßt nur etwa eine kostenfreie Gelegenheit zur Uebung im Zeichnen für diejenigen Zöglinge, welche schon einen Anfang darin gemacht hatten, besondere Lust zur Fortsetzung zeigen und deren Körper eine weitere Anstrengung als die für den übrigen Unterricht erträgt. g. Man hat auch Viel von Anweisung der Seminaristen zur Landwirthschaft gesprochen, auch Musterfelder u. dgl. angelegt. Im Ganzen ist jedoch der Erfolg kein sonderlicher gewesen. Nur einige kleineren Zweige der Oekonomie vereinigen sich mit der zusammengedrängten geistigen Ausbildung der Zöglinge, und mit den vielseitigen Ansprüchen an die Lehrer. Eine Baumschule, ein Garten gebe den Zöglingen nicht blos Gelegenheit zu lernen, sondern auch ihre Freistunden freundlich auszufüllen, das Pflügen und Eggen mag Landleuten von Beruf überlassen werden. h. Dagegen ist das Turnen aus doppeltem Grunde in den Seminarien einzuführen, einmal weil die unvermeidliche geistige Anstrengung ein körperliches Gegengewicht, und zwar in dem kurzen Raume weniger Stunden, finden muß, und weil zweitens nur durch Erziehung der berufenen Lehrer zu Turnlehrern den gymnastischen Uebungen allenthalben der gebührende Eingang verschafft werden kann. Auf dem Seminar kann der Turn-Unterricht wohl ein wechselseitiger sein, die älteren Zöglinge können füglich die Lehrer der jüngeren werden, es bedarf nur Aufsicht und einer ersten Anleitung, welche sich in wenigen Wochen ertheilen läßt. Sonach stellt sich folgender übersichtliche Lehrplan eines Landschullehrer-Seminars von zweijährigem Kursus heraus.

Lehrgegenstände.	Stundenzahl.	
	1stes Jahr.	2tes Jahr.
Religion.		
Bibelkunde	2	2
Glaubens- und Sittenlehre . . .	2	2
Erbauung	1	1
Erziehungs- und Unterrichtslehre . .	1	4
Muster-Lektionen (Zuhören) . . .	1	—
Probe-Lektionen (Selbstunterrichten in Sektionen von 6 bis 8)	—	3
Transport	7	12

Lehrgegenstände.	Stundenzahl.	
	1stes Jahr.	2tes Jahr.
Transport	7	12
Sprache.		
Lesen	2	1
Schreiben	1	—
Rechtschreibung	2	—
Styl	2	2
Grammatik, Onomatik	1	2
Mathematik.		
Geometrie	2	2
Rechnen	2	1
Weltkunde.		
Geographie	2	1
Naturgeschichte	2	1
Naturlehre	1	1
Geschichte	2	2
Musik.		
Gesang u. Violinspiel (sektionsweise)	3	3
Orgelspiel (sektionsweise)	3	3
Taubstummen- und Blinden-Unterricht	—	1
Pädagogische Besprechungen	1	1
Summe der wöchentl. Lehrstunden	33	33

Für die Lehrer stellt sich jedoch wegen der Sektionen die Zahl anders heraus. Es kommt dabei auf die Zahl der Zöglinge überhaupt an. In einem wohl organisirten Seminar sollten nicht mehr als höchstens sechzig Zöglinge sein. Ist die Zahl größer, so geht die erziehliche Einwirkung der Lehrer auf die Schüler verloren, die militärische Disziplin tritt an die Stelle der Erziehung. Auch treffen die praktischen Uebungen nicht häufig genug ein. Nur die Noth kann solche äußerlich ausgedehnten Einrichtungen entschuldigen. Um nicht allzuviel Lehrkräfte, welche ja ohnedies nicht leicht zu gewinnen sind, zu verbrauchen, ist die Einrichtung sehr empfehlenswerth, wornach nur alle 2 (resp. 3) Jahre Aufnahme stattfindet. Dann befinden sich alle Zöglinge auf der-

selben Stufe, kommen mit jüngeren und älteren gar nicht in Berührung und stehen ihren Lehrern ungleich näher. Natürlich bedarf man dann je nach dem 2 oder 3 jährigen Kursus auch 2 oder 3 Seminare, welche aber nicht mehr kosten als ein einziges aus mehreren Klassen zusammengesetztes und für die Erziehung Mehr leisten. Man rechnet übrigens auf 20 Lehrstellen jährlich einen Seminaristen, folglich kommt auf je 600 Lehrstellen ein Seminar mit 2 Klassen jede zu 30 Zöglingen, oder 2 Seminarien mit einer Klasse zu 60, bei 2 jährigem Kursus.

Der Lehrplan für ein Seminar von längerem Kursus ist nach der Analogie des obigen unschwer zu entwerfen. Es versteht sich von selbst, daß Lokalität, Persönlichkeit der Lehrer, auch wohl besondere Zwecke, oft Modifikationen gebieten, welche in der Pädagogik nicht vorgesehen werden können. Doch sollten sich die Behörden immer mehr scheuen, Elemente in ein Seminar zu bringen, welche den Lehrplan allzu ungünstig modifiziren. Die geistigen Gesetze sollten eher über die äußerlichen Verhältnisse herrschen, als die Letzteren über die Ersteren.

Konferenzen können viel zur pädagogischen Weiterbildung der Lehrer wirken, wenn sie richtig geleitet werden. Blos gemüthliche Zusammenkünfte sollte man mit diesem Namen nicht benennen, wenigstens davon keine Fortbildung erwarten. Reden, auch wohlgemeinte und sorgfältig ausgearbeitete, thun selten Etwas mehr, als daß sie die Geduld der Hörer auf die Probe stellen: ertemporirte Diskussionen über ein irgendwo aufgegriffenes Thema nähren eher den Disputir-Geist, als die Bildung. Es muß vielmehr jeder Besprechung eine solide und formell wie materiell in der Pädagogik gelegene Grundlage gegeben werden. Dies ist entweder eine Probe-Lektion eines Mitgliedes der Konferenz oder eine Relation über eine gelesene Schrift. Die eignen Abhandlungen werden leicht zu weitschweifig, auch enthalten sie selten genug Neues, um wirklich belehrend und anregend zu sein. Die Leitung der Konferenz kann einem gewählten Vorsitzer zukommen, doch hält sie gewöhnlich besser zusammen, wenn dieser Vorsitzer auch ein Vorgesetzter ist. Nur darf sich derselbe darum nicht vermessen, den Vorgesetzten zu spielen, wo er blos der Vorsitzer ist, am allerwenigsten das Wort allein führen und seine Weisheit aufdringen zu wollen. Die Kunst, einen solchen Verein richtig zu leiten, ist keine geringe, und es sollte um so mehr ein Mitglied der höheren Schulbehörde, für die Volks-

schule meistens ein wirklicher oder gewesener Seminar-Direktor, die Konferenzen revidiren und ihnen von Zeit zu Zeit neuen Impuls geben. Die Lehrer und Schulvorstände auf dem Lande werden sonst zu schwer mit den Fortschritten der Pädagogik bekannt, und mißverstehen Manches, was sie blos durch Bücher kennen. Die pädagogischen Besprechungen auf dem Seminar geben dazu die Einleitung; sie gewöhnen die Seminaristen, sich anständig, wissenschaftlich und freimüthig zu äußern, und gleichwohl ihren Mittheilungen keinen allzu hohen Werth beizulegen. Der gefährlichste Feind der Konferenzen sind die damit verbundenen sinnlichen Genüsse, welche bei zahlreichen Versammlungen fast unvermeidliche Begleiter sind. Es ist deßhalb in der Regel vorzuziehen, nur die Lehrer der nächsten Nachbarschaft zu Konferenzen zu vereinen.

[1] Daß der Bearbeiter mit seiner Erfahrung hier nicht allein steht, beweisen die zahlreichen Schriften für denselben Zweck. Außer den schon öfters angeführten Schriften von Diesterweg und Denzel gehören hierher: Zerrenner, Grundsätze der Schul-Erziehung ꝛc. 2. Aufl. Magdeburg, 1833 (3 fl. 30 kr.). Desselben, Methodenbuch für Volksschullehrer. 5. Aufl. Magdeburg, 1839 (3 fl. 9 kr.). Schweizer, Methodik für Elementarlehrer. 2. Aufl. Zeitz, 1842 (2 fl. 24 kr.). Nebe, Der Schullehrer-Beruf. 2. Aufl. Halle, 1817 (2 fl. 42 kr.). Sickel, Handbuch der Schulmeister-Klugheit. Erfurt, 1835 (1 fl. 48 kr.); auch, wenn gleich angefochten, Jakobi, Deutsche Schul-Methodik. Altorf, 1841. 2. Thl. 1843 (2 fl. 24 kr.). Ludewig, Der Schulmeister in der Stadt und auf dem Lande. Wolfenbüttel, 1841 (1 fl. 12 kr.). Sehr sachkundig, aber oft lokal. Scherr, Leichtfaßliches Handbuch der Pädagogik. Zürich, 1839, 1. Thl. (3 fl. 36 kr.), 2. Thl. 1843, 3. Thl. 1. Abth. 1845, (2 fl. 9 kr.), außerordentlich ins Einzele gehend. Barthel, Schul-Pädagogik, 2. Aufl. Lissa, 1845 (1 fl. 30 kr.). Für katholische Seminare wohl das Beste.

§. 37. Die Kleinkinderschule.

Die Kleinkinderschulen (Warte-, Bewahr-, Spiel-Schulen) sind eine Schöpfung der neueren Zeit. Die dichtere Bevölkerung, der Pauperismus brachte allmählich eine so grauenvolle Behandlung der zarten Kinder hervor, daß wohlwollende Personen höheren Standes darauf aufmerksam wurden, und für die unglücklichen Kleinen, welche den Tag über so gut als keine Eltern hatten, Zufluchtsstätten gründeten.

Allein nachdem man einmal erprobt hatte, Was sich durch gemeinschaftliche Wartung und Beschäftigung der armen Kinder erreichen lasse, fühlten einsichtsvolle Pädagogen und Eltern, daß auch den Kindern der Wohlhabenden eine Wohlthat erwiesen würde, wenn man sie frühzeitig dem Zwang, den Rücksichten oder der Sorglosigkeit des elterlichen Hauses wenigstens auf einige Stunden jedes Tages entziehen, und in ein kindliches Asyl aufnehmen könnte. Man sah, daß die Kleinen unter der Behandlung einiger sachkundigen Wärterinnen und unter der Leitung eines pädagogisch gebildeten Lehrers körperlich und geistig anders gediehen, als in den Sitz- und Strickschulen grämlicher Personen, welche früher an nichts weniger gedacht hatten, als an Erziehung. Bis jetzt haben die Regierungen die Gründung der Kleinkinderschulen lediglich der Privat-Wohlthätigkeit überlassen, einer Seits wohl zum Vortheil derselben, weil die Entwicklung eine freiere ist, wodurch das pädadogisch Zuverlässige erst festgestellt werden kann, anderer Seits zum Nachtheil, weil das Bewährte auf diese Weise sich sehr langsam Bahn bricht, und aus Mangel an Mitteln oft einem ungeeigneten Verfahren Platz machen muß. Die Pädagogik aber darf es bereits aussprechen: Die Kleinkinderschulen sind ein so allgemeines Bedürfniß, als die Kinderschulen, und die Fortschritte der wahren Bildung hängen wesentlicher von solchen Assekuranzen gegen Brutalität und Verbildung ab, als von den Methoden des Unterrichtes im engeren Sinne und von den einzelen wissenschaftlichen Entdeckungen. Die Kleinkinderschulen schaffen uns eine anders gewöhnte Jugend, die Kinderschulen nur eine anders unterrichtete. Sie sind auf dem Lande wie in der Stadt nothwendig, weil es allenthalben verhältnißmäßig nur sehr wenig Eltern gibt, welche Zeit und Raum für eine zweckmäßige Beschäftigung der Kleinen haben, weil es ihnen aber daneben an Geschick und Geduld dazu fehlt, weil es jedenfalls leichter ist, einige pädagogisch begabte und instruirte Wärterinnen für die Schule, als für jedes einzele Kind eine gute Kindermagd zu finden. Es ist zuletzt weiter Nichts, als eine Erziehungs-Anstalt mit vereinigten Kräften mehrerer Familien. Ja, es läßt sich denken, daß schon zwei oder drei Familien sich zu einer Spielanstalt ihrer Kleinen mit gemeinschaftlicher Wärterin vereinigen. Deßhalb sind die Formen nicht scharf ausgeprägt, der Zweck kann auf sehr verschiedene Weise erreicht werden [1].

In die jetzt bestehenden Kleinkinderschulen werden die Kleinen gemeiniglich von dem zweiten Jahre an aufgenommen, und bleiben bis zu vollendetem sechsten, also vier Jahre. Bei allgemeiner Theilnahme würden also halb soviel Kleinkinder in die ihnen zugehörigen Anstalten treten, als schulpflichtige Kinder die Volksschule besuchen. Für ein solches Völkchen bedarf es zuerst eines geeigneten Lokals, d. h. eines geräumigen Zimmers für den Winter und für schlechtes Wetter im Sommer. Dies Zimmer ist mit kleinen, schemelartigen Bänken und Subsellien versehen, worauf die Kinder sitzen, oder wovor sie knieen, liegen, rutschen. Auf diesen Bänken finden sie allerlei Beschäftigung, Klötzchen zum Bauen, Sand, Steinchen, Papier zum Falten, Triller zum Tanzen, Rechenpfennige u. s. w., wovon jedoch jedes seinen bestimmten Aufbewahrungsplatz nach beendigtem Spiele haben muß. Bei schönem Wetter wird das Zimmer mit einem freien Platze vertauscht, welcher eben, mit Sand bestreut, möglichst schattig und ebenfalls mit der nöthigen Anzahl von Sitzen versehen ist. Daselbst tummeln sich die Kleinen entweder frei herum, eine Gruppe tanzt, eine andere läuft, eine dritte rutscht auf den eigens dazu bestimmten Kieshaufen, gräbt mit den Händen darin, wieder andere spielen ein fest organisirtes Spiel. Alles Dies überwacht die Wärterin (Pflegerin), ohne sich anders einzumischen, als mit Beruhigung der Schreienden, Einschränkung der sich Vergessenden, Hülfeleistung bei jedem vorkommenden Bedürfniß. Dann tritt auf ein gegebenes Zeichen die gebundene Beschäftigung an die Stelle des freien Spieles. Es werden körperliche Uebungen veranstaltet. „Stellt euch in eine Reihe! ganz gerade, wie die Soldaten! Hebt alle eure rechte Hand in die Höhe!“ So geht das Kommando, und die Kleinsten lernen von den Größeren. Dann kommen Spiele mit Gesang, der Takt vereinigt Alles zur gemeinsamen Thätigkeit, es werden Kreise gebildet, es schlüpfen einzele Kinder durch, es verschlingt sich das Ganze zu einem Knäuel und lös't sich wieder auf. Die Kleinen bedürfen der Ruhe, es muß eine Pause gemacht werden. Bald tritt der Lehrer auf, er läßt anschauen mit Augen, Ohren und Händen, er läßt sprechen, einzel und im Chor, er erzählt, er übt ein Liedchen ein, ein Sprüchlein, die Schiefertafel wird ergriffen, nicht zum Schreiben, sondern zum Zeichnen; Striche, Figuren werden gemacht, es werden Bilder vorgezeigt und erklärt, auserlesene biblische Geschichten knüpfen sich an solche Bilder. Auch gezählt

muß werden, an Fingern, Fensterscheiben, an auf der Tafel gemachten Strichen, an allem Sichtbaren, nur nicht an Ziffern. Auch beten können die Kinder, die kleinen lernen von den älteren die Händchen falten und das Amen mitsprechen. Viele haben diese Vorübungen in starren Unterricht verdreht, aus Unkenntniß der Jugend und aus gewohnter Pedanterei. Man hätte wissen sollen, daß für solche Kräfte auch kleine Arbeit zur großen, zur unerschwinglichen wird, daß aber körperliche Beschäftigung jedenfalls der geistigen vorangehen muß, und daß, wenn durchaus gearbeitet werden soll, es weit besser ist, wenn Mädchen und Knaben stricken und häkeln, als lesen und schreiben, da das Bedürfniß dieser Kenntnisse noch ganz fehlt. Der Kleinkinderlehrer muß sich noch weit mehr aus seiner erwachsenen Denkweise heraus versetzen und selbst ein Kind werden, als der Lehrer der Schulpflichtigen, und die Pflegerin muß eine Liebe, Geduld und Freundlichkeit ohne Ende besitzen, wenn die Kleinen die Mutter niemals vermissen sollen; dazu muß weiter noch ein Geschick für Verrichtungen und Hülfleistungen aller Art kommen. Wenn Verdienst belohnt würde, so würden Lehrer, Lehrerinnen und Wärterinnen an Kleinkinderschulen wegen ihrer körperlichen und geistigen Anstrengung den nächsten Anspruch auf ein übrigens durch Nichts getrübtes und beengtes Leben und auf ein sorgenfreies Alter haben. Leider ist auch dieses Ziel, wie so manches andere pädagogische, noch lange nicht erreicht, auch die Kleinkinderlehrerinnen leben noch unter hartem Druck, und nur religiöse Begeisterung kann denselben zu der nöthigen Selbstverläugnung Kraft verleihen. Damit nun aber nicht ein von der Bildung gebotenes Bedürfniß dem andern in den Weg trete, ist es sehr gut, wenn die Volksschullehrer selbst und ihre Frauen und Töchter die Ausführung der Kleinkinderschulen übernehmen. Die Mitaufsicht reicher und vornehmer Damen hat ihr Gutes, aber auch ihr Störendes, und wird nicht überall nachhaltig sein. Dagegen verdient der Vorschlag, die ältesten schulpflichtigen Mädchen, oder die Zöglinge der weiblichen Fortbildungs-Schulen zu Gehülfinnen zu benutzen, ernstliche Beachtung.

Ein Lehrplan läßt sich einer Kleinkinderschule nicht leicht vorschreiben, weil nicht viel gelehrt, sondern weit mehr beschäftigt wird. Doch kann eine Aufeinanderfolge der Beschäftigungen festgesetzt werden, mit wenigstens halbstündlicher Abwechselung. Dabei macht es einen großen

Unterschied, ob die Kinder in der Anstalt ihr Mittagessen erhalten, oder nach Hause geschickt werden. Im ersteren Falle, der wegen des weiten Wegs und der Gebundenheit der Eltern vorzuziehen ist, werden viele Kinder schlafen, eine Wärterin muß kochen. Es ist also mehr Hülfe nöthig, als wenn die Kinder nach Hause gehen. Das Letztere schickt sich mehr für die Kleinkinderschulen der Wohlhabenderen, wo die Eltern keine Nöthigung haben, sich den ganzen Tag von ihren Kindern zu trennen. Wo die Kleinkinderschulen Schöpfungen der Wohlthätigkeit sind, ist jedoch dahin zu sehen, daß sie nicht Stützen der elterlichen Schlaffheit und Sorglosigkeit werden. Sie sollen die Eltern ersetzen, wo die Unmöglichkeit vorliegt, daß diese ihre Pflicht erfüllen, oder wo von ihrer sittlichen Beschränktheit Verderbniß zu befürchten ist. Hier tritt die Schule ein, aber nicht um Das zu übernehmen, was jene leisten können und sollen. Nur ergänzen will die Kleinkinderschule die elterliche Sorge, nicht abnehmen.

[1] Ueber Kleinkinderschulen im Allgemeinen ist nachzulesen: Hüffel, Die Kleinkinderschule. Weilburg, 1842 (18 kr.). Wirth, Mittheilungen über Kleinkinder-Bewahranstalten. Augsburg, 1840. Die Schriften von Fröbel in Blankenburg sind zu voll von Uebertreibungen, und nur mit Mühe verständlich. Fölsing, Anklagen der Mängel in den Bewahranstalten. Darmstadt, 1846. (9 kr.) Positiver und ein entschieden brauchbares Hülfsmittel: Fölsing, Erziehungsstoffe d. h. Gesänge, Spiele, Körperübungen, Gebete, Sprüche, Erzählungen und Gedichte für Familien und Kleinkinderanstalten. Darmstadt, 1846 (1 fl. 20 kr.).

§. 38. Die Volksschule mit natürlichen Klassen.

Unter allen Schulen sind die zahlreichsten die Volksschulen. Indem sie den Kindern der arbeitenden Klasse gewidmet sind, also der überwiegenden Majorität an fast allen Orten, ist gleichwohl nicht zu vermeiden, daß auch für höhere Bildung bestimmte Kinder oft eine Zeit lang darin verweilen. Denn die Volksschule ist zugleich eine Ortsschule; sie wird in der Regel nicht von Kindern besucht, welche des Unterrichtes wegen aus dem elterlichen Hause an einen fremden Ort versetzt worden sind, allein eben darum an kleineren Orten von allen Kindern. Dies hat wesentlichen Einfluß auf ihren Charakter. Sie ist weniger Erziehungs-Anstalt, als die höheren Schulen, an welchen die Lehrer für die aus-

wärtigen Zöglinge einen Theil der Elternpflichten zu übernehmen haben. Sie hat mehr lokale als allgemeine Rücksichten zu nehmen, denn sie gehört meistens einer Gemeinde allein und zwar auch finanziell an. Der Staat verlangt ein Minimum von Bildung an seine künftigen Bürger, die Gemeinde kann aber ihre Forderungen höher stellen, und so lange nicht entschiedene pädagogische Nachtheile daraus entspringen, hat der Staat kein Recht, Dies zu hindern. Darum ist eine große Verschiedenheit in dem Maaße und der Form des Unterrichtes in Volksschulen vorhanden und zulässig. Der Staat hat in seiner Gesetzgebung nur Umrisse zu ziehen, um Extreme abzuschneiden, und durch seine Veranstaltungen für Bildung und Anstellung der Lehrer für eine zuverlässige Ausführung zu sorgen; er hat ferner Zwangsmaaßregeln anzuordnen, wo man die Kinder auch dem Minimum des Unterrichtes entzieht, weiter reicht seine Befugniß nicht. Die meisten Modifikationen erfährt indessen die Volksschule nicht sowohl aus pädagogischen Gründen, oder aus besonderen Wünschen der Gemeinde, als vielmehr durch den Mangel an Lehrkräften, welcher wieder von der knappen Dotation herrührt. Wenn nur die Wahl bleibt, ob man einem Lehrer eine Ueberzahl von Schülern überlassen, oder zwei Lehrer mit ungenügender Existenz anstellen soll, so gebietet die Menschlichkeit wie die Pädagogik, lieber das Erste zu thun, so lange nur irgend das Minimum der Bildung erreicht werden kann. Und der wechselseitige Unterricht hat hier eine Auskunft dargeboten, welche zur Deckung der äußersten Nothfälle höchst dankenswerth erscheint. Die pädagogische Vollkommenheit einer Schul-Organisation besteht zunächst darin, daß die Schüler nach den Forderungen ihrer Entwicklung eingetheilt, und jede Abtheilung mit dem nöthigen Unterrichte versehen werde. Dann darf aber jeder Jahrgang von Kindern nur eine (natürliche) Klasse bilden, und jede Klasse muß ihren eigenen Lehrer mit soviel Unterrichtsstunden besitzen, als der Zweck fordert. Wie selten läßt sich Dies aber ausführen! Nur in bedeutend großen Städten wird man Schulen errichten können, welche aus acht Klassen bestehen! Und doch sind es acht Jahrgänge von Kindern, welche von sechs bis zu vierzehn Jahren unterrichtet werden sollen. Noch ist aber die Trennung der Knaben von den Mädchen nicht berücksichtigt. Soll diese von Anfang bis zu Ende durchgeführt werden, so sind sechzehn Klassen nöthig mit wenigstens vierzehn Lehrern. Allein wir nehmen an, daß die Trennung

der Geschlechter vor dem zehnten Jahre gar kein pädagogisches oder sittliches Bedürfniß sei, es können also statt sechzehn Klassen zwölf genügen, sofern die Zahl der Schüler in der einzelen Klasse kein Hinderniß wird [1]. Wieviel Kinder lassen sich aber in eine natürliche Klasse ohne pädagogischen Nachtheil vereinigen? Viel hängt natürlich von der Persönlichkeit des Lehrers ab. Allein da alle, auch die talentvollsten Lehrer alt werden, und dann nicht mehr das Nämliche leisten können, als früher, so muß die Pädagogik einen Durchschnitt zwischen den regsamsten und den langsamsten (nicht den trägsten) Lehrern nehmen, und die Erfahrung scheint nicht mehr als sechzig Schüler in einer natürlichen Klasse billigen zu können. Dem Einzelen gehört eine Minute von der Stunde, so kann doch wenigstens eine Frage an ihn gerichtet werden [2]. In kombinirten Klassen muß nach dem natürlichen Gang der Dinge die länger unterrichtete Abtheilung weiter entwickelt sein, als die später eingetretene. Ist Dies nicht der Fall, so ist es entweder ein seltenes Zusammentreffen ungewöhnlicher Fähigkeiten, oder der Unterricht war so schlecht und verwirrt, daß sich keine entschiedenen Fortschritte herausstellen konnten. In der Regel kann durch Doppelunterricht geholfen werden. In natürlichen Klassen sind alle Schüler auf einer, obgleich nicht eben geraden Linie, aber innere Abstufungen dürfen nie so scharf getrennt werden, daß sie nicht durch dieselbe Thätigkeit des Lehrers beschäftigt würden. Das Alter der Schüler übt auf das Maximum der Schülerzahl in einer Klasse keinen Einfluß. Denn ganz junge Kinder sind noch zu unstät, als daß der Lehrer eine größere Anzahl besorgen könnte; ältere bedürfen zwar weniger subjektive, aber desto mehr technische Hülfe, genaue Korrektur u. s. w., so daß die größere Zahl als sechzig fast noch hinderlicher wird. Aus diesen Prämissen würde sich eine Volksschule von acht Klassen (für eins der Geschlechter) mit 480 Schülern und sieben Lehrern konstruiren. Nur die beiden untersten Klassen können von einem Lehrer zugleich besorgt werden, indem derselbe der einen vierzehn, der anderen achtzehn, zusammen also zweiunddreißig Lehrstunden wöchentlich ertheilt, Was allerdings viel aber für einen kräftigen Mann leistbar ist. Eine solche Schule kann als Normal-Organismus der Volksschule betrachtet werden, und wir stellen deßhalb einen ausführlicheren Lehrplan für dieselbe auf, um uns im Verfolg darauf zu beziehen.

Was zuerst die Benennung der Klassen betrifft, so lassen wir nach Art der meisten Gymnasien die höchste die erste, die niedrigste also die achte sein. Die erste bis vierte bilden die oberen, die fünfte bis achte die Elementarklassen. Um den Sprachgebrauch nicht zu vernachlässigen, wird auch von Mittelklassen die Rede sein müssen. Wir schneiden dann von den Elementarklässen zwei, von den Oberklassen eine ab, und nennen diese Mittelklassen. Die achte Klasse bildet die Basis der übrigen, in diese werden die Schüler des schulfähigen oder schulpflichtigen Alters in Masse aufgenommen, nur einzele, durch besondere Zufälle früher gehinderte treten später dazu. Die Kinder müssen also hier für die ganze Schulzeit disziplinirt werden. Theils darum, theils weil kleine Kinder sich nur allmählich an eine dauernde geistige Beschäftigung gewöhnen lassen, ist in dieser Klasse eine Steigerung der Zahl der Lehrstunden innerhalb des Jahreskurses rathsam. Man fängt täglich mit zwei Stunden an, nach einem Vierteljahre erhöht man die wöchentliche Zahl auf vierzehn. Dadurch gewöhnen sich die Kinder, an zwei Wochentagen zwei Stunden hinter einander in der Schule zu sein. Mit dem Beginn des zweiten Semesters setzt man sechzehn wöchentlich, so daß auf jedem Tage drei Stunden liegen, mit Ausnahme zweier Tage, wo der Nachmittag frei bleibt. Alle übrigen Klassen haben das ganze Jahr hindurch eine gleiche Zahl von Lehrstunden (von der Sommerschule auf dem Lande wird noch besonders geredet werden). Das Fortschreiten der Stundenzahl für jede Klasse stellt sich in folgendem Schema dar:

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Klasse.
26	26	26	24	22	20	18	16	Lehrstunden.

Der Lehrer von VI kann zwei bis vier Stunden in VII übernehmen, sonst herrscht das Klassensystem; die Kinder wissen nur von einem Lehrer. Wenn außerdem den Lehrern die Leitung des gymnastischen Unterrichtes, einige Beschäftigung in der Kleinkinderschule und wohl noch der Fortbildungs-Unterricht für die aus der Schule Entlassenen obliegt, so sind sie alle in vollem Maaße beschäftigt, und die Arbeit kann zugleich in gewissem Grade nach dem Dienstalter vertheilt sein. Denn willkürliche Bevorzugung rücksichtlich der zu haltenden Lehrstunden macht empfindlich und unlustig. Für die Vertheilung der Lehrgegenstände stellen wir zuvörderst folgende Uebersicht auf:

Lehrgegenstände.	Wöchentliche Stunden in den Klassen.							
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Bibelkunde	2	2	2	2	2	2	2	2
Glaubens- und Sittenlehre	2	2	2	1	—	—	—	—
Lesen	2	2	3	4	5	5	5	6
Schönschreiben	2	2	2	2	3	2	2	2
Rechtschreiben	1	1	2	2	3	3	2	—
Styl	2	2	2	1	—	—	—	—
Grammatik	1	1	1	1	1	—	—	—
Anschauungs-Unterricht .	—	—	—	—	3	3	3	3
Rechnen	3	3	4	4	3	3	3	3
Geometrie	2	2	—	—	—	—	—	—
Geographie	2	2	2	2	—	—	—	—
Naturgeschichte	1	1	2	2	—	—	—	—
Naturlehre	2	2	—	—	—	—	—	—
Geschichte	2	2	2	1	—	—	—	—
Gesang	2	2	2	2	2	1	1	—
Summe	26	26	26	24	22	19	18	16

Als Erläuterung dieser Uebersicht lese man die betreffenden Artikel der speziellen Methodik nach, beachte aber noch folgende Bemerkungen. Bibelkunde ist der allgemeinere Namen, worunter biblische Geschichte, Lesung biblischer Lehrabschnitte und Einleitung in die biblischen Bücher zusammengefaßt ist. Ob man die Religionsgeschichte unter diese Rubrik ziehen, oder als einen Anhang zur Glaubenslehre betrachten will, hängt von der Einrichtung der gebrauchten Lehrbücher und von dem Maaße der Theilnahme des Geistlichen an dem Religions-Unterrichte ab. Die Glaubens- und Sittenlehre tritt zuerst als Memoriren und Verstehen geordneter Bibelsprüche auf, und geht erst allmählich in Kenntniß des Katechismus über. Unter dem Lesen ist wirkliche, auf Lesefertigkeit oder -Schönheit gerichtete Uebung verstanden, inbegriffen die Gedächtniß- und Rezitir-Uebungen, welche auch als Deklamation aufgeführt werden, weil bei allen diesen der angemessene Vortrag die Hauptsache bleibt. Die angelehnte Grammatik ist in den Elementar-

klassen als wenig zeitraubend nicht besonders aufgeführt, in den Oberklassen aber mit einer Stunde wöchentlich angesetzt, damit man eine der Lesestunden vorzugsweise zur Kenntniß des Neuen, die übrigen zur gelegenheitlichen Uebung benutze. Ebenso ist das Vorlesen, soweit der Hauptzweck Fertigkeit ist, unter der Rubrik Lesen mit begriffen; tritt dagegen das Verständniß oder das Behalten des Inhaltes in den Vordergrund, so ist es den Realien zugerechnet, welche unter der Form des Vorlesens getrieben werden. Sofern Kirchenlieder memorirt und rezitirt werden, können sie ebensowohl dem Lesen (als Kenntniß der der Literatur und Uebung des Vortrags) zugetheilt werden, als der Glaubenslehre, je nachdem der sprachliche oder sachliche Zweck überwiegend ist. Unter Schönschreiben sind die Uebungen verstanden, wo Dies als Hauptzweck dasteht; es ist aber durchaus nicht gemeint, daß wirklich Schönschreiben von Schreiben überhaupt getrennt sein und in eine Art Zeichnen ausarten soll. Sind die Schüler geübt genug, so kann füglich auch einmal diktirt werden, so daß Rechtschreibung der untergeordnete, Schönschreiben der überwiegende Zweck ist. Auch Federn schneiden, Briefe falten u. dgl. kann in diesen Unterricht gezogen werden. Endlich wird es Schulen geben, wo das Schönschreiben vor der obersten Klasse als absolvirt betrachtet werden kann; dann kann vielleicht Zeichnen an dessen Stelle treten. Das Rechtschreiben in den Oberklassen wird entweder mit dem Styl oder der Grammatik in nähere Verbindung treten. Im letzteren Falle werden die Uebungssätze der Grammatik zugleich Beispiele der Rechtschreibung, im ersteren sind die Fremdwörter u. dgl. zugleich Gegenstand kleiner stylistischen Aufgaben. Erweiterung des Wortreichthums (Onomatik) und Kenntniß der Begriffs-Sphäre der Wörter (Synonymik) können die angelehnten Aufgaben sein. Bei dem Styl kann es sich blos um Vorübungen und ganzen oder halben Nachahmungen handeln, weil selbständige Arbeiten erst einer viel weiter gediehenen Entwicklung angemessen sind. Die eine Stunde in der IV. Klasse soll zu gar nichts Anderem dienen, als Gehörtes und mündlich Nacherzähltes nun auch zu Papier zu bringen. Anfangs können Dies ganz wenige Sätze sein, wobei nicht das Mindeste darauf ankommt, ob diese Sätze einfache oder zusammengesetzte sind, und ob die Verbindung zusammenstellend, entgegenstellend oder begründend heißt. Ueberhaupt bleibt die Grammatik nur ein Regulativ

für die praktischen Aufgaben, und wird mindestens bis in die III. Klasse angelehnt. Der Anschauungs-Unterricht vertritt in den Elementarklassen die Realien; in der V. sondern sich dieselben in Zweige, wovon die Geschichte anfangs nur mit einer Stunde versehen ist. Sie soll nämlich auf dieser Stufe nur einleiten, die bloßen Lehr-Erzählungen von den historischen zu unterscheiden. Sollte jedoch ein größerer Umfang für die Geschichte gewünscht werden, so läßt sich zu ihren Gunsten ein Abzug an dem Rechnen machen, welches nicht gerade zwei Jahre hinter einander mit vier wöchentlichen Stunden bedacht zu sein braucht. Das Rechnen greift übrigens mit der Geometrie so zusammen, daß sie sich wechselsweise unterstützen. Für Mädchenklassen fällt die Letztere natürlich weg, und zwar ohne anderen Ersatz als die Industrie-Arbeiten, seien dieselben an den öffentlichen Unterricht gebunden oder nicht. Noch ist des Zeichnens zu erwähnen. Das Bedürfniß darnach ist zu örtlich und persönlich, als daß man es unter die allgemein verbindlichen Lehrgegenstände hätte setzen dürfen. Ist es erforderlich, so reichen zwei Stunden für jede der drei obersten Klassen hin, und diese können nöthigen Falls an der Naturkunde abgebrochen werden [3].

Zu diesem obgleich theoretisch normalen Lehrplane muß jedoch die Bemerkung gemacht werden, daß er in der Praxis selten vorkommen wird; erstens, weil in einer Stadt (denn von Dörfern kann kaum die Rede sein), welche 960 schulpflichtige Kinder hat, und für dieselben vierzehn Lehrer anstellt, schwer zu glauben ist, daß sie nicht neben der Volksschule noch eine höhere Schule begründen, oder doch einen Theil derselben in eine Art Realschule oder Progymnasium umgestalten wird, und zweitens, weil bei so zahlreicher Bevölkerung sich die Armen wahrscheinlich wieder zu einer Bevölkerung von eignen Bedürfnissen gestalten werden. Mit anderen Worten: Der vorstehende Lehrplan nimmt die reine eigentliche Volksschule, geht aber nicht auf den Unterschied der Bedürfnisse der Reichen und Armen ein, läßt für die Ersteren fremde Sprachen weg, muthet den Anderen zuviel Lehrstunden und zuviel Lehrmittel zu. Da aber, wo nach Abscheidung der höheren Stände, wie der Armen, noch die Zahl von beinahe 1000 Kindern des mittleren und niederen Gewerbstandes übrig bleibt, darf wiederum kaum erwartet werden, daß man den Aufwand für vierzehn Lehrer nicht zu hoch fin-

den, und sich nicht lieber mit einer Schule von kombinirten Klassen begnügen werde. Es ist aber in der ganzen Körper- und Geisterwelt ähnlich beschaffen: das Reguläre findet sich am seltensten.

[1] Ueber die Trennung der Geschlechter ist viel Unnützes verhandelt worden. In den meisten Dorfschulen ist die Vereinigung Sache der Nothwendigkeit, und besteht ohne Gefahr. Warum sollte diese nun sogleich entstehen, wo drei oder vier Lehrer unterrichten? So lange die Geistlichen ihre Konfirmanden nicht nach dem Geschlechte trennen, darf die Schule mit gutem Gewissen die jüngeren und unbefangeneren Kinder beisammen behalten.

[2] Man vergesse nicht, daß ein Lehrer den Unterricht von zwei Klassen nothdürftig besorgen kann, daß also das Maximum der Schülerzahl durch die obige Annahme auf 120 steigt. Nur sollen diese 120 in keinem Unterrichte zugleich anwesend sein. Zu bloßen Sitzübungen ist die Schule zu edel.

[3] In manchen Schulen, besonders städtischen, ist das Zeichnen wichtiger als viele anderen Kenntnisse. Bauhandwerker z. B. können es gar nicht entbehren. Allein dann muß es ja auch gerade diese berufliche Richtung nehmen, allgemeine Vorübungen fördern nicht weit. An den meisten Orten genügt es, wenn der Zeichen-Unterricht in der Weise mit der Schule verbunden ist, daß derselbe den sich darum bewerbenden und fähigen Schülern unentgeltlich ertheilt wird.

§. 39. Volksschulen mit kombinirten Klassen.

Um unter die zahlreichen Kombinationen natürlicher Klassen zu künstlichen eine anschauliche Ordnung und zugleich eine praktische Gestaltung zu bringen, theilen wir dieselben nach der Zahl der Lehrer ein, indem wir jeder Klasse das Maximum von Schülern (60) belassen. Für Verhältnisse der Noth werden alle Bestimmungen der Unterrichtslehre nicht ausreichen. Was die Noth thut, unterliegt keiner Regel, darf aber auch nicht länger dauern, als die zwingenden Ursachen selbst [1].

A. Lehrplan für eine Schule mit einem Lehrer für alle acht natürlichen Klassen und beide Geschlechter. Maximum der Schülerzahl: 120.

Unter allen Fällen kommt der vorstehende am häufigsten vor, er trifft fast bei allen Dörfern mit weniger als 700 Seelen ein. Daneben wird er auch auf manche Armenschulen in Städten anwendbar sein.

Endlich haben die Hauslehrer häufig analoge Verhältnisse zu behandeln, obgleich die Lehrgegenstände wohl vielfach abzuweichen pflegen. Einem Lehrer dürfen nicht leicht mehr als zweiunddreißig wöchentliche Unterrichtsstunden zugemuthet werden. Doch gibt es Lehrer, welche es nicht zuviel finden, wöchentlich 36 Lehrstunden zu geben, und dann ihre sämmtlichen Schüler in 3 Klassen zu je 12 Lehrstunden einzutheilen, eine Einrichtung, welche auf dem Lande den Beifall der Eltern zu haben pflegt, und wegen der erziehlichen Einwirkung auf die Schüler den Vorzug verdient. Ist ein schulfreundlicher Geistlicher an einem solchen Orte, welcher wenigstens den Religions-Unterricht der obersten Klasse übernimmt, so läßt sich auch dem Umfange nach ein genügendes Unterrichtsziel erreichen. Weßhalb hier eine Uebersicht folgt:

Oberklasse.	
Glaubenslehre (Geistl.)	2 St.
Bibelkunde	1 „
Lesen	2 „
Schreiben	2 „
Rechtschreiben	1 „
Styl u. Grammatik	1 „
Realien	2 „
Rechnen	2 „
Gesang	1 „
	14 St.

Mittelklasse.	
Religion	2 St.
Lesen	3 „
Schreiben	2 „
Deutsche Sprache	1 „
Anschauung	1 „
Rechnen	2 „
Gesang	1 „
	12 St.

Unterklasse.	
Biblische Geschichte	2 St.
Lesen	4 „
Schreiben	2 „
Anschauung	2 „
Rechnen	2 „
	12 St.

Theilen sich aber acht natürliche Klassen in nur 32 Stunden, so lassen sich, wenn der Unterricht für die Kinder nicht allzu beschränkt

ausfallen soll, nicht wohl mehr als zwei künstliche Klassen bilden, jede von vier natürlichen. Denn wenn nicht täglich zwei bis drei Stunden auf den Schul-Unterricht verwendet werden können, ist an ein Fortschreiten, selbst in den unbedingt nothwendigen Lehrgegenständen, nicht zu denken. Auch lehrt die Erfahrung, daß eine Klasse von vier Jahrgängen vermittelst des Doppel- und Mitunterrichtes durch einen geschickten Lehrer zu einem genügenden Unterrichtsziele geführt werden kann. Deßhalb scheint es von dem pädagogischen Standpunkte aus weit verwerflicher, eine Schule unter zwei ungenügend besoldete Lehrer zu theilen, und jeden derselben dadurch zu Nebenbeschäftigungen zu zwingen, als die Zahl der sämmtlichen Schulpflichtigen unter einem Lehrer auf 120 anwachsen zu lassen. Doch muß eine Gränze festgehalten werden, um den Geiz einzeler Gemeinden oder auch die Habsucht mancher Lehrer, deren Einkommen von der Schülerzahl abhängt, einzuschränken. Daß für Schulen von so verwickelter Kombination ein geräumiges Lokal und genügende Lehrmittel desto dringender nothwendig sind, wird ohne Erinnerung eingesehen. Gerade an den Orten, wo das Minimum von Lehrkräften existirt, findet sich auch meistens das Bedürfniß oder wenigstens das Herkommen einer verkürzten Sommerschule. Da jetzt wenigstens nach Beseitigung der Mitteldinge zwischen Schullehrer und Handwerker kein Grund dafür spricht, daß auch der Lehrer an einer solchen Arbeits-Verkürzung Theil nehme, so kann durch eine andere Vertheilung des Unterrichtes während des Sommers der Nachtheil auf sein Minimum reduzirt werden. Man dreht nämlich die sonstige Regel um, und gibt die größere Zahl von Lehrstunden den kleinen Kindern, welche von den Eltern noch wenig benutzt werden, die geringere den älteren; oder man bildet wie oben geradezu drei Klassen statt zwei, wodurch der Unterricht wenigstens intensiv verstärkt wird. Wo aber das Herkommen zu bezwingen ist, da lasse man möglichst einerlei Lehrplan für Winter und Sommer bestehen. Die verkürzte Sommerschule dient mehr zur Erhaltung, als zur Erweiterung der Kenntnisse. Indessen wird der Lehrer doch wieder die gute Jahreszeit für manche Anschauungen nicht unbenutzt lassen, und Fortschritte in einigen Richtungen bewirken, welchen der Winter weniger günstig ist. Durch Auswahl einer passenden Tageszeit läßt sich übrigens häufig die Gemeinde mit der erweiterten Sommerschule aussöh-

nen. Wenn man drei Klassen bilden will, so vertheile man die Stunden zu zwölf für die kleinsten und zehn für jede der oberen Klassen, wobei man den letzteren einen Wochentag ganz frei läßt.

Zwei Klassen mit 32 Lehrstunden:

Oberklasse.		Elementarklasse.	
Religion	4 St.	Biblische Geschichte . .	2 St.
Lesen	3 „	Lesen und Schreiben . .	6 „
Schönschreiben . . .	2 „	Anschauungs-Unterricht .	2 „
Rechtschreiben	1 „	Rechnen	3 „
Styl und Grammatik .	2 „	Gesang	1 „
Realien	1 „		
Rechnen	3 „		
Gesang	2 „		
Summe wöchentlich:	18 St.		14 St.

Bei dieser Vertheilung ist darauf gerechnet, daß die verwandten Gegenstände einander möglichst unterstützen, daß also das Lesen die knapp zugemessenen Realien ergänze, und daß zu diesem Zwecke Vorlesebücher benutzt werden. Außerdem ist es der Religions-Unterricht, welcher den Realien als Mittelpunkt dient, so daß z. B. die weltliche Geschichte nur als eine Ergänzung der biblischen erscheint. Styl und Grammatik sind darum zusammengestellt, damit die vorgelesenen stylistischen Muster zugleich Gelegenheit zu angelehntem grammatischen Unterrichte geben; auch die Rechtschreibung soll innigst damit verbunden werden. Jedes Diktat soll auch Stoff zur grammatischen Verständigung enthalten, und das Lesen soll wieder für Orthographie, Grammatik und Styl als Anschauung dienen. Für den Fall, daß die Oertlichkeit einige Kenntniß der Geometrie gebietet, läßt sich die faktische Messung mit dem Rechnen in Verbindung setzen. Der Doppelunterricht ist gar nicht zu entbehren, weil unter Schülern von vier Jahrgängen immer noch ein sehr beträchtlicher Unterschied stattfindet, so daß nur in ganz wenigen Lektionen alle zugleich auf dieselbe Weise beschäftigt sein können. Man stelle sich darum die Lektionen als stille und

laute Beschäftigungen neben einander, wovon die ersteren nur die Aufsicht des Lehrers verlangen, die letzteren ein beständiges Eingreifen mit Wort und That. Eine Probe davon ist folgende:

	Stille Beschäftigung.	Lauter Unterricht.
Religion . .	Hersagen von Sprüchen bei einem Gehülfen.	Vortrag des Lehrers und Fragen. Erzählung der biblischen Geschichten durch die Schüler.
Sprache . .	Vorbereitung auf das Lesen. Memoriren. Nachlesen. Zuhören des Vorgelesenen. Schreiben nach der Vorschrift, Abschreiben, Lösung grammatischer oder stylistischer Aufgaben.	Selbst-Lesen, im Chor u. einzel Besprechung des Gelesenen. Anweisung zum Schreiben, Diktiren; Einleitung zu den grammatisch stylistischen Aufgaben.
Rechnen . .	Schriftliche Beispiele.	Kopfrechnen und Erklärung, u. s. w.

Für den Mitunterricht bei der Elementarklasse werden sich immer einige freiwilligen Gehülfen finden, oft Aspiranten auf das Lehrer-Seminar; allein auch in die Oberklasse müssen die Geübtesten, sobald sie ihre Aufgabe gelöst haben, zu bestimmten Gruppen der noch Arbeitenden hinzutreten, und bestimmte Hülfe leisten, oder auf eine bestimmte Art ihr Urtheil abgeben. (S. Th. II. §. 7.)

B. Lehrplan für eine Schule mit zwei Lehrern für alle acht natürlichen Klassen und für beide Geschlechter. Maximum der Schülerzahl: 240.

So lange nicht wenigstens die Zahl der kombinirten natürlichen Klassen auf zwei zurückgebracht ist, wäre eine Vermehrung der Zahl der

Lehrstunden jedes einzelen Kindes gegen das pädagogische Interesse. Unsere Schule muß also vier Klassen erhalten, wovon eine achtzehn, zwei sechszehn, und eine vierzehn wöchentliche Lehrstunden erhält. Mit Rücksicht auf Sommer- und Winterschule mag man Dies vielleicht anders vertheilen, ohne diese Rücksicht gebührt der ältesten Klasse der Vorrang [3]. Ganz verwerflich ist die früher gewöhnliche Abtheilung nach Geschlechtern, so lange die unterrichtlichen Forderungen noch so wenig erfüllt sind. Wo auf dem Lande die sittliche Nothwendigkeit vorliegen sollte, die Geschlechter in der Schule zu trennen, da wäre das Dorf in pädagogischen Belagerungszustand zu erklären. Gewöhnliche Mittel reichten dann nicht mehr aus. Ueberhaupt wo der Geistliche noch wagt, Knaben und Mädchen in gemeinschaftlichen Konfirmations-Unterricht zu versammeln, da fällt noch jeder innere und äußere Grund zur Trennung der Geschlechter in der Schule weg. Ein Anderes ist es in Schulen, wo es an Lehrkräften nicht mehr mangelt, und wo die feineren Nuancen des Unterrichtes berücksichtigt werden können; da natürlich bedarf das Mädchen nicht mehr das Nämliche wie der Knabe. Die Vertheilung des Unterrichtes in die vier Klassen, deren jede zwei Jahrgänge umfaßt, würde demnach folgende sein:

Lehrgegenstände.	Wöchentliche Lehrstunden.			
	I.	II.	III.	IV.
Religion, biblische Geschichte	4	3	2	2
Lesen, Vorlesen, Memoriren	2	3	4	4
Schreiben	2	2	2	2
Rechtschreiben	1	1	1	—
Styl und Grammatik	2	1	1	—
Realien, Anschauung	2	2	2	2
Rechnen	3	3	3	3
Gesang	2	1	1	1
	18	16	16	14

Es wird immer noch Doppelunterricht und Mitunterricht der Schüler nöthig sein, doch bei weitem nicht in dem Maaße, wie bei A. Bei

weniger Lehrstunden läßt sich doch schon ein nicht ungenügendes Ziel erreichen, wenn anders der Unterricht gehörig in einander greift und ein Lehrer den andern organisch unterstützt. Sind nicht besondere persönliche Rücksichten hinderlich, so rücken die Lehrer am besten mit ihren Klassen von unten nach oben, so daß nach vier Jahren jeder den Kursus durchlaufen hat. Für die Fortbildung der Lehrer ist es entschieden am besten, wenn sie mit ihren Schülern von unten nach oben fortrükken. Sie selbst bleiben frischer und vielseitiger, auf die Kinder wird der größte pädagogische Einfluß geübt. Die Firirung der Lehrstellen dem Range nach ist ein altes, ganz unpädagogisches Herkommen an Volksschulen. Wenn die Schülerzahl nicht sehr groß ist, so mögen die beiden Lehrer sich auch wohl anders eintheilen und etwa drei Klassen mit verhältnißmäßig mehr Lehrstunden bilden. Doch wird die Kombination von drei natürlichen Klassen immer hinderlich sein, und innerlich nicht Soviel gewonnen werden, als es äußerlich den Schein trägt.

C. Lehrplan einer Schule mit drei Lehrern für beide Geschlechter; Maximum der Schüler: 360.

Für den Fall, daß die Schülerzahl wirklich das Maximum erreicht, würde der einzele Jahrgang fünfundvierzig Schüler zählen, mithin eine kombinirte Klasse neunzig, Was den früher aufgestellten Grundsätzen widerstreitet. Es wäre dann nicht anders zu helfen, als dadurch, daß man die untersten Klassen unkombinirt ließe, die oberen aber, wo die Fortschritte sich nicht gerade nothwendig nach dem Alter richten, kombinirte, aber die schwächeren Schüler zurückließe. Eine günstige Vertheilung wäre Dies nicht; wir deuten sie also blos äußerlich an, und verweisen wegen des Unterrichtes auf den Lehrplan B.

Klasse:	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Wöchentliche Lehrstunden . . .	18	18	16	16	14	14
Schülerzahl . .	50	60	70	70	60	50
Lebensjahr der Schüler . . .	13—14	11—13	9—12	8—9	7—8	6—7

Da die natürlichen Klassen in der Wirklichkeit oft beträchtlich schwanken, so können die Schwierigkeiten sich oft noch steigern, freilich auch von selbst vermindern. Indessen kommt dieser äußerste Fall wohl auch selten vor, da Gemeinden von solcher Größe meistens auch die Mittel haben, mehr Lehrer zu besolden. Wir nehmen also den gewöhnlicheren Fall, daß wirklich die natürlichen Klassen nicht so stark sind, um nicht paarweise kombinirt werden zu können, und bilden dann statt sechs Klassen deren nur vier, vermehren aber die Zahl der Unterrichtsstunden, und sehen den Fall vor, daß die oberste Klasse wegen des Zurückbleibens der Schwachen eine etwas geringere Schülerzahl haben wird, als die andern. Für Dörfer bis zu 1500 Seelen mit ziemlich gleich bemittelter Bevölkerung dürfte der nachstehende Lehrplan sehr zu empfehlen sein.

Klassen:	I.	II.	III.	IV.
Wöchentliche Lehrstunden . .	24	22	18	16
Schülerzahl	50	65	65	60
Lebensjahr der Schüler . . .	12—14	10—12	8—10	6—8

Der Lehrer von IV ist zugleich Klassenlehrer von III bis auf einige Ausgleichungs-Stunden. Die den Lehrern übrig bleibende Zeit wird entweder auf fakultativen Unterricht verwendet, z. B. Zeichnen, oder auf eine Kleinkinderschule, oder auf die Fortbildungs-Anstalt.

Lehrgegenstände.	Wöchentliche Lehrstunden.			
	I.	II.	III.	IV.
Religion	4	4	2	2
Lesen	2	3	5	6
Schönschreiben	2	2	2	2
Rechtschreiben	1	2	2	—
Styl	2	1	—	—
Grammatik	1	1	—	—
Anschauungs-Unterricht	—	—	2	3
Rechnen	2	3	3	3

Lehrgegenstände.	Wöchentliche Lehrstunden.			
	I.	II.	III.	IV.
Geometrie	2	—	—	—
Geographie	2	2	—	—
Naturkunde	2	1	—	—
Geschichte	2	1	—	—
Gesang	2	2	2	—

Es versteht sich, daß örtliche Umstände darüber entscheiden müssen, ob nicht z. B. die Geometrie weggelassen und dafür ein anderer Lehrgegenstand erweitert werden soll. Zwischen beiden Lehrplanen für drei Lehrer mit sechs und mit vier Klassen liegt noch die Eintheilung in fünf. Nämlich die drei obersten Klassen sind aus je zwei natürlichen kombinirt, die beiden untersten bleiben natürliche, werden aber durch die Zurückbleibenden verstärkt. Jede Klasse könnte im Durchschnitt achtzehn wöchentliche Lehrstunden haben und die Lehrplane sich mehr an B oder an C anschließen.

Die Schulen mit mehr als drei Lehrern kommen meistens nur in Städten vor, es ist darum auf die städtischen Verhältnisse Rücksicht zu nehmen. Die Zahl der Lehrstunden für die Schüler kann im Durchschnitte größer sein, weil die Eltern ihre Kinder weniger zu Hause bedürfen, und weil sie die Vortheile eines weiter gehenden Unterrichtes besser zu schätzen wissen. Doch lasse man sich durch den Wunsch mancher Eltern nicht bestimmen, über das pädagogische Maaß des Unterrichtes hinauszugehen. Fast in allen städtischen Schulen ist auf fakultativen Unterricht, z. B. im Zeichnen, im Französischen u. s. w., gerechnet. Wir werden bei der Bestimmung der Zahl der Lehrstunden darauf Rücksicht nehmen, wenn wir gleich nicht überall die Ausführung vorzeichnen.

D. Lehrplan einer Stadtschule mit vier Lehrern und sechs Klassen mit 300 Schülern.

Die Elementar-Klassen werden natürliche, im Durchschnitt von vierzig Schülern: da jedoch immer einige den Jahren nach in die Ober-

klasse gehörigen Kinder zurückbleiben, so darf man die Gesammtzahl der Schüler in den Elementar=Klassen auf 180 setzen, so daß für die Oberklassen 120 übrig bleiben. Diese sind aus je zwei natürlichen Klassen kombinirt, und können, wo das Herkommen es mit sich bringt, und fremde Sprachen gelehrt werden sollen, auch wohl mit Literaten als Lehrern besetzt sein.

Lehrgegenstände.	Wöchentliche Stundenzahl.					
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Religion	4	4	3	2	2	2
Lesen	2	3	4	5	5	6
Schreiben	1	2	2	2	2	2
Rechtschreiben . . .	1	2	2	2	2	—
Styl	2	1	—	—	—	—
Grammatik	1	1	—	—	—	—
Anschauungs=Unterricht	—	—	3	3	3	3
Rechnen	2	3	3	3	3	3
Geometrie	2	—	—	—	—	—
Geographie u. Naturkunde	3	2	—	—	—	—
Geschichte	2	2	—	—	—	—
Gesang	2	2	1	1	1	—
Summe d. w. Lehrstunden	22	22	18	18	18	16
Lebensjahr der Schüler	13—14	11—12	10	9	8	7

Heißen die Lehrer V., W., X., Y., so erhält V. die Klasse I und einige Stunden in III, W. erhält II und einige Stunden in V, X. erhält III und IV, Y. V und VI. Sämmtlichen Lehrern bleiben von der Vollzahl von 32 Stunden noch einige übrig, welche zu Fakultativ=Unterricht, zum Turnen oder zur Kleinkinder= und Sonntagsschule verwandt werden können. Ueberhaupt ist die Zahl der Lehrstunden der Lehrer an Stadtschulen etwas geringer zu halten, weil der Unterricht etwas schwieriger, noch mehr aber, weil die Gehalte meistens noch ungenügender als auf dem Lande sind und weil Nebenerwerb durch Privatunterricht unvermeidlich ist.

Vier Lehrer können jedoch auch 8 Klassen mit geringer Stundenzahl bilden. Dies würde bis zu 480 Schülern zureichen, natürlich aber nur das Nothdürftige gewähren. Die Grundlage wäre der Lehrplan A.

Nicht minder kann verlangt werden, daß in den Oberklassen die Geschlechter getrennt werden. Dies läßt sich ausführen wenn man außer den 2 untersten Klassen je 2 kombinirt. Die natürliche Klasse ist nämlich höchstens 45 stark, die kombinirte kann also vielleicht nur 80 Schüler zählen. Freilich pädagogisch nicht zu rechtfertigen, aber doch noch zu bewältigen.

E. Lehrplan einer Stadtschule mit fünf Lehrern und 400 Schülern in sechs Klassen und einer Freischule.

Hier tritt zum ersten Male die abgesonderte Freischule auf. In Städten von 2500 Seelen ist in der Regel der Unterschied der Stände, oder wenigstens der Lebensart, so beträchtlich, daß die Vereinigung aller Kinder in eine Schule eine Ungerechtigkeit gegen beide Theile wäre. Mag sich hier und da falscher Stolz oder falsche Freisinnigkeit gegen eine Sonderung scheiden, sie ist pädagogisch nothwendig, und wird also durch alle Vorurtheile sich allmählich Bahn brechen. Wir weisen dieser Freischule der Kürze wegen hundert Schüler zu, obgleich sie unter den oben festgesetzten Verhältnissen wahrscheinlich weniger und in etwas größeren Städten mehr haben wird. Sie wird von einem Lehrer versehen, hat zwei Klassen und einen Lehrplan, welcher genau mit dem der Dorfschule unter A. übereinstimmt. Es ist wahrlich keine unbillige Annahme, wenn die Niedrigsten in der Stadt der Gesammtheit in einem Dorfe gleich gehalten werden sollen. Die Freischule ist keine Strafanstalt für sittlich verwahrlosete Kinder, sondern eine den bürgerlichen Verhältnissen ihrer Eltern angemessene Schule, welche an Fabrikorten den Unterricht wohl auch auf den Abend verlegen darf. Nach Abzug des der Freischule zugewiesenen Lehrers und seiner Schüler bleiben die Verhältnisse genau, wie unter D. Sollte jedoch keine Absonderung stattfinden, so wird darum doch nicht über sechs Klassen hinausgegangen, sondern es werden nur etwa die Knaben von den Mädchen getrennt werden, Was sich aus dem Folgenden (F.) erläutert.

F. Lehrplan einer Stadtschule mit sechs Lehrern und 500 Schülern, wovon 100 eine Freischule besuchen.

Die Gemeinde wird etwa 3500 Seelen stark sein; von der Gesammtzahl der Schüler bleiben nach Abzug der Freischüler 100, nach Abzug ihres Lehrers sind deren noch fünf zu verwenden. Soll nicht eine Verwirrung der natürlichen Klassen entstehen, so werden hier die Geschlechter in den oberen Klassen am besten getrennt. Je größer die Stadt, desto bedeutender wird der sittliche Grund dazu, und desto abweichender die nach den Geschlechtern modificirte Bildung.

Klassen . . .	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Geschlecht . . .	Knaben.	Mädchen.	gemischt.					
Lebensjahr . .	13—14	13—14	12	11	10	9	8	7
Schülerzahl . .	45	45	45	50	55	55	55	50
Religion w. Stunden	4	4	4	4	2	2	2	2
Lesen	2	3	3	3	4	5	5	6
Schreiben . . .	2	2	2	2	5	2	2	2
Rechtschreiben .	1	1	2	2	2	2	2	—
Styl	2	2	1	1	—	—	—	—
Grammatik . .	1	1	1	1	—	—	—	—
Anschauungs-Unterr.	—	—	—	—	3	3	3	3
Rechnen . . .	2	2	3	3	3	3	3	3
Geometrie . .	2	—	—	—	—	—	—	—
Geographie . .	2	2	2	1	—	—	—	—
Naturkunde . .	2	2	1	1	—	—	—	—
Geschichte . . .	2	2	2	1	—	—	—	—
Gesang . . .	2	2	2	1	1	1	1	—
Summe d. w. St.	24	23	23	20	20	18	18	16

Bei dieser Vertheilung hat jeder Lehrer beinahe die höchste Stundenzahl, ohne daß Fakultativ-Unterricht vorgesehen wäre. Denn Lehrer B. hat etwa in III fünf Stunden zu übernehmen, in IV drei, Lehrer W. in IV drei, in V vier, in VII zwei, Lehrer X. hat III und IV und Y. hat V und VI, Z. VII und VIII. So ist wenigstens die Vertheilung mit möglichst geringer Zersplittrung ausführbar. Für Fakultativ-Unterricht bliebe dann immer noch ein Hülfslehrer nöthig. Wird statt Dessen

ein siebenter Lehrer zugezogen, so wird der Lehrplan vollständig und ohne alle Verrenkungen ausführbar. Wird ein Theil des Religionsunterrichtes von Geistlichen übernommen, so können die dadurch ersparten Stunden dem Unterrichte in fremden Sprachen zugewendet werden.

G. Lehrplan einer Stadtschule mit sieben Lehrern und bis höchstens 600 Schülern, wovon 100 die Freischule besuchen.

Diese Schulgattung für Städte von etwa 4000 Seelen gewährt eine mehr pädagogische Behandlung als die vorhergehenden; es soll an derselben zugleich die Vertheiluug des Fakultativ-Unterrichtes nachgewiesen werden.

Klassen . . .	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Geschlecht . . .	Knaben.	Mädchen.	gemischt.					
Alter	13—14	13—14	12	11	10	9	8	7
Schülerzahl . .	60	60	60	60	65	65	65	65
Religion w. Stunden	4	4	4	4	2	2	2	2
Lesen	2	2	3	3	4	5	5	6
Schreiben . . .	1	1	2	2	2	2	2	2
Rechtschreiben . .	1	1	2	2	3	2	2	—
Grammatik . .	1	1	1	1	1	—	—	—
Styl	2	2	1	1	—	—	—	—
Anschauungs-Unterr.	—	—	—	—	2	2	3	3
Rechnen . . .	2	3	3	3	3	3	3	3
Geometrie . . .	2	—	—	—	—	—	—	—
Geographie . .	2	2	2	2	—	—	—	—
Naturkunde . .	2	2	1	1	—	—	—	—
Geschichte . . .	2	2	2	1	—	—	—	—
Gesang . . .	1	2	2	2	2	1	1	—
Summe .	22	22	23	22	20	18	18	16
Dazu fakultativ:								
Zeichnen . . .	2	2	2	—				
Französisch . .	3	3	2	2				
Lateinisch . . .	4	—	3	—				
Turnen . . .	2	—	2	2	2			

Es sind dabei genau 32 Stunden wöchentlich auf jeden Lehrer gerechnet, Was voraussetzt, daß alle so besoldet sind, daß sie nicht zu Privat-Unterricht, Abschreiben u. dgl. genöthigt sind. Hat die Besoldung der Lehrer die billige Grenze nicht erreicht, so darf man ihnen auch nicht die volle Zahl der Lehrstunden zumuthen; es muß dem Nebenverdienste ein offizieller Spielraum gelassen werden. Die Trennung der Geschlechter in I und II verursacht einen Verlust an Unterricht, weil sie zu einer Kombination zweier natürlichen Klassen nöthigt. Am schlimmsten wirkt Dies in dem Unterricht in fremden Sprachen, wo das Hinzutreten neuer Ankömmlinge die Geübteren in hohem Grade stört. Doch wird sich, Alles gegen einander abgewogen, nicht wohl darüber hinauskommen lassen. Die Freischule hat, wie früher, ihren Lehrplan nach A. —

Schulen mit mehr Lehrern lassen sich ohne Anstand nach den vorliegenden Planen regeln. Bald werden sich zwei Freischulen absondern, bald kann die Scheidung der Geschlechter auf alle Oberklassen ausgedehnt werden, bald wieder ist es erlaubt, sich dem Lehrplane mit natürlichen Klassen zu nähern. Dazu kommen noch die Uebergänge der Volksschulen in Realschulen, wobei ein Theil des dortigen Lehrplanes benutzt wird. Alles Dies muß nach lokalen und personalen Verhältnissen geordnet werden; es genügt, daß die Unterrichtslehre die Gränzen gezogen hat.

[1] Zu diesen Nothschulen gehören die Lancasterschulen mit 4, 5, ja 800 Schüler unter einem Lehrer. Abrichtungs-Anstalten können sie sein, erziehende Unterrichts-Anstalten aber nicht.

[2] Im Sommer könnte man fünf Klassen bilden, die oberste (I) mit zwölf wöchentlichen Lehrstunden, bestehend aus den Konfirmanden, die II. mit zwölf Stunden, umfassend die elf- und zwölfjährigen, die III. ebenfalls mit zwölf Stunden, für die neun- und zehnjährigen, die IV. enthält die sieben- und achtjährigen in vierzehn Stunden, die V. die sechsjährigen mit ebenfalls vierzehn Stunden. Dadurch würde jede Altersstufe gebührend berücksichtigt sein, ohne daß der häuslichen Arbeit viel Zeit entzogen würde. Der Lehrplan muß dann natürlich nach Semestern berechnet sein, und von vorstehendem Plane wären für den Sommer von jedem Gegenstande, welchem mehr als eine Stunde gewidmet ist, beiläufig eine zu streichen. Fallen lassen darf man keine der Hauptlektionen, damit sie nicht ganz vergessen werde, allein man vertheilt die wöchentlich einmal vorkommenden Gegenstände auf zwei halbe Stunden.

§. 40. Fortbildungs-Schule.

Die Volksschule kann einer Fortbildungs-Anstalt nicht entbehren, weil sie die Kinder nicht bis in das Jünglingsalter führt, sondern als Kinder entläßt. Die Anwendung der erworbenen Kenntnisse in den Berufsgeschäften erfolgt oft so spät, daß sie vorher längst vergessen oder wenigstens schwerfällig geworden sind. Gerade Das, was einem eben aus der Schule entlassenen jungen Menschen aufgetragen zu werden pflegt, ist meistens höchst ungeistiger Natur, und steht mit seinen Leistungen in den letzten Schuljahren in gar keinem Zusammenhange. Umgekehrt erhält der Lehrling und Geselle erst die Anschauungen, welche ihm das in der Schule Gelernte wichtig und verständlich machen; aber nun fehlt es an Mitteln zur Wiederholung und Erweiterung des Unterrichtes. Die Fortbildungs-Schule muß hier vermittelnd dazwischentreten. Allein auch in sittlicher Hinsicht ist der Kontrast zwischen der Lage des jungen Menschen, der die Schule besucht, und dessen, der sie verlassen hat, viel zu grell. Der Schüler hatte Ausfüllung seiner Nebenstunden mit nützlicher und geistiger Beschäftigung, der Entlassene keine, vielmehr das Beispiel der Mehrheit vor sich, die Freistunden auf wilde Zerstreuungen zu verwenden. Der Schüler war zur Ordnung Aufmerksamkeit, Schicklichkeit, Verträglichkeit und vielen anderen Tugenden gewöhnt, er dachte nicht mehr an ihre Verletzung; der Entlassene ist in seinem Verhalten höchst äußerlich, gewöhnlich nur in Beziehung auf gewisse Erwerbs-Fertigkeiten kontrolirt, im Uebrigen sein eigner Herr, soweit nämlich die Verführung und die immer herrschender werdende Sinnlichkeit eine Selbstherrschaft zuläßt. Die Autorität der Eltern reicht nach moderner Sitte nicht weit über die Zeit des Schulbesuches, wo sie der Lehrer unterstützte, die der Lehr- und Dienstherrn meist nur an Das, was ihr eignes nächstes Interesse betrifft, die der Geistlichen feiert ihren höchsten und seltenen Triumph in einigen unnachhaltigen Rührungen. Vor Zeiten war es eine durch Herkommen geheiligte und fest organisirte Kirchenzucht, wodurch die Geistlichkeit wirkte. Nachdem diese aufgelöst ist, oder sich trotz aller Gegenbemühungen rasch auflösen wird, ist der Geistliche auf die bloße Kraft des Wortes angewiesen, und wie schwach diese ist, wo sie sich nicht mit anderen Kräften verbindet, das lehrt die tägliche Erfahrung. Es gibt allerdings

Geistliche, welche große Erfolge in der äußeren Zucht zu erringen scheinen, aber nur allzu leicht auf Kosten der tieferen Sittlichkeit, und der Intelligenz, ohne welche es ja eigentlich keine Tugend gibt. Diese ungünstigen intellektuellen und sittlichen Verhältnisse bessern sich sogleich, wenn das pädagogische Gesetz der Stätigkeit auch hier nicht verletzt wird, wenn also die Schule nicht plötzlich, nicht in die Periode der unvollendeten Erziehung abbricht, sondern bis zu dem Alter der sittlichen Reife, freilich in absteigender Einwirkung fortdauert. Gleichwie die Kleinkinder-Schule die Vermittlung in dem Alter der Kinder übernimmt, wo Erziehung und Unterricht noch nicht geschieden werden können, so gewährt die Fortbildungs-Schule die Vermittlung in dem Alter, wo Selbstleitung und Erziehung noch in einander zu greifen pflegen. Weglassung der Fortbildungs-Anstalten wäre gerade so viel, als eine Ernte säen und pflegen und die Einsammlung dem Zufalle, d. h. der Unredlichkeit und der Saumseligkeit überlassen. Das wird auch von Pädagogen ziemlich allgemein, von Staatsmännern hier und da, jedoch mit vielen politischen, juristischen und finanziellen Restriktionen anerkannt. Die Wahrheit wird sich aber Bahn brechen: daß eine erweckende Erziehung der Jugend bis zu der Konfirmation, und eine darauf folgende unbewachte Hinausstoßung in den Strudel des sinnlichen Lebens verderblicher ist, als eine konsequente Niederhaltung der geistigen Kräfte unter den Schranken äußerlicher Gesetzlichkeit. Wir nehmen also Fortbildungs-Schulen mit den nöthigen Befugnissen der Sittenzucht für alle diejenigen Schulen, welche nicht über das vierzehnte Jahr hinausreichen, in Anspruch, mithin für alle Volksschulen, indem wir voraussetzen, daß die höheren Schulen ihren Fortbildungskursus in sich selbst enthalten. Wie aber die Ausführung geschehen soll, darüber liegen noch wenig Erfahrungen vor.

Es sind zwar an vielen Orten Sonntagsschulen errichtet, allein da sie lediglich von dem guten Willen der Lehrlinge, Gesellen und der Eltern abhängen, so werden sie sparsam oder unregelmäßig besucht, und gehen oft nach kurzem Bestehen wieder ein. Es bestehen auch noch Katechismus-Examina unter mancherlei Namen, allein ohne hinlängliche Kontrole und auch ohne pädagogische Anregung. Hier und dort hat man auch Abendschulen für gewisse Wochentage eingerichtet, und unter dem Namen Gewerbs-Schulen den Unterricht für den rationellen

Betrieb der Handwerke eingeleitet, allein ein durchgreifender Organismus scheint noch nirgends ausgebildet zu sein. Auch ist in der That für solche Schulen das lokale Bedürfniß noch weit bestimmender als bei anderen. Es gibt z. B. Fabrikorte, wo die jungen Fabrikarbeiter ohne Anstand Abendschulen besuchen können, weil ihre Arbeit mit Einbruch der Nacht aufhört, während sie anderwärts bis zu späten Stunden in Anspruch genommen und dann körperlich und geistig stumpf sind. Wir wollen uns darum begnügen, zuerst eine Sonntags-Schule zu beschreiben, wie dergleichen in Städten und Dörfern bereits bestehen, dann eine abendliche Gewerbs-Schule, wie sie sich ebenfalls in der Erfahrung bewährt haben. Lese-, Gesang- und Turn-Vereine verdienen daneben ebenfalls einer Erwähnung [1].

Das Vorurtheil, daß, weil der Sonntag zur Ruhe bestimmt sei, an demselben kein Unterricht ertheilt werden dürfe, bedarf keiner Widerlegung; es wird nur hier und da noch aus Egoismus unterhalten, christliche Gesinnung weiß davon Nichts. Man versammle also getrost die erwachsene Jugend (zunächst kann es nur der männlichen gelten, doch wäre auch die weibliche noch manchen Fortschrittes theilhaftig zu machen) zu einer mit dem Gottesdienst nicht kollidirenden Stunde, gleichwohl ob Vormittags oder Nachmittags zum Unterrichte. Doch wird der Nachmittag darum den Vorzug verdienen, weil dann die nützliche Beschäftigung die Gelegenheit zu unsittlichen Vergnügungen mehr abschneidet. Lehrer der Sonntagsschule kann auf dem Lande der für die Kinderschule angestellte Lehrer sein, wenn man ihm eine angemessene Anzahl von Lehrstunden an der Hauptanstalt dafür nachgelassen hat, und wenn man ihn so besoldet, daß er die Besetzung des letzten arbeitsfreien Tages wohl ertragen kann, weil ihm an jedem anderen Tage sorgenfreie Nebenstunden bleiben. An vielen Orten wäre es auch als Gewinn zu betrachten, wenn man die Verpflichtung des Lehrers zum Glöcknerdienste in die Verpflichtung, die Sonntagsschule zu halten, umwandelte. Die Belastung ist schon darum keine so übertriebene, weil für die Sonntagsschule zur Zeit der stärkeren Feldarbeit nothwendig Ferien eintreten müssen. Wo der Lehrer nicht auf solche Weise zur Besorgung der Sonntagsschule verbindlich gemacht werden kann, da wird er durch ausdrückliche Vergütung wohl bewogen werden können, sonntäglich zwei Stunden anzuwenden. Denn diese Zeit genügt,

wenn die Zahl der Lernenden nicht mehrere Abtheilungen nothwendig macht. Rücksichtlich der Lehrer scheint also die allgemeine Einführung der Sonntagsschulen auf keine schwer zu besiegenden Hindernisse zu stoßen, wohl aber rücksichtlich der Geneigtheit der Lehrlinge. Denn obgleich nicht an dem redlichen Willen vieler jungen Leute, sich nach der Entlassung aus der Schule weiter zu bilden, gezweifelt werden darf, so ist die Gewalt der Sinnlichkeit und der geselligen Verführung doch so stark, daß nur wenige ohne äußere Nöthigung in der Fortbildungsschule ausharren. Deßhalb ist es Pflicht des Staates, durch direkten oder indirekten Zwang das in der Kinderschule errichtete Gebäude durch die Fortbildungsschule unter Dach zu bringen und also mindestens vor Verfall zu bewahren. Wäre es um des Wissens und Könnens willen nicht nothwendig, so müßte es um der sittlichen Bildung willen geschehen. Denn nachdem, wie bereits bemerkt, die kirchlichen Institute theilweise ihren Einfluß auf die Jugend verloren haben, gibt es keine zuverlässigere Ablenkung von dem Zuge des bösen Beispiels, als organische Fortentwicklung der in der Schule erlangten Kenntnisse und Gewöhnungen. Es heißt alle pädagogischen Grundsätze verkennen, wenn man bis zum vierzehnten Jahre für Unterricht und Disziplin sorgt und plötzlich mit der Konfirmation abbricht, um grobe mechanische Arbeit und rohe Gesellschaft an die Stelle jener angefangenen Verfeinerung zu setzen. Wer von Selbständigkeit sechszehnjähriger Jünglinge redet, der kennt das Leben nicht. Vermag doch kaum der Mann dem Andrang der Beispiele zu widerstehen. Wer aber meint: „Die Jugend will ausgetobt haben“ u. dgl., der sollte konsequenter Weise Unterricht und Erziehung überhaupt einstellen. Daß die Regierungen sich so ungern zu direkten Maaßregeln für die Erziehung der erwachsenen Jugend herbeilassen, rührt daher, weil ihnen jeder Schritt der Art als Reaktion und als Hinneigung zur Verdüsterung ausgelegt würde. Der Liberalismus will frühzeitige Emanzipation. In unzähligen Fällen wäre die Sittlichkeit und insbesondere die Zufriedenheit weniger gefährdet, wenn man den Unterricht überhaupt auf das Allernächste beschränkt, und jede Anregung, aus dem alten Gleise herauszutreten, unterlassen hätte. Trotz der vielen entgegenstrebenden Hindernisse wird jedoch in den meisten Fällen indirekte Nöthigung hinreichen, das heißt Verbindung gewisser äußerlichen Vortheile mit dem Besuche, und

äußerlicher Nachtheile mit dem Nicht-Besuche der Fortbildungsschule. Werden die Zeugnisse der Lehrer überhaupt, des Fortbildungslehrers aber insbesondere bei allen bürgerlichen Konzessionen und Förderungen berücksichtigt, so wird sich die Sitte, die Jünglinge in die Sonntagsschule zu schicken, ebenso bilden, wie sie sich in Beziehung auf die Kinderschule bereits gebildet hat, so daß die Versäumnisse Ausnahmen von der Regel und mit einfachen Mitteln zu unterdrücken sind. Was den Unterricht selbst betrifft, so hat er vor Allem das Vorhandene zu erhalten, dann aber auch durch Hinzunahme neuer Ingredienzien die Bildung zu fördern. Zu dem ersteren Zwecke sind Wiederholungen des in der Schule Gelernten zu veranstalten, aber nicht wörtliche und schulmäßige, sondern umformende, das Leben berücksichtigende. Die erwachsenen Schüler müssen in die Schule zurückgeführt werden, ohne daß sie es recht merken. Da die Zeit zu kurz ist, um Alles zu wiederholen, so halte man sich an das Wichtigste, und suche Standpunkte zu gewinnen, von wo aus man ein größeres Feld überschaut. Besonders lasse man die Fertigkeiten wo möglich als Mittel zum Zweck erscheinen, wenn sie auch wirklich noch der Vervollkommnung bedürfen. Das Schreiben z. B. erscheine nicht mehr für sich, sondern als das Mittel, Briefe u. s. w. zu verfassen. Man kann deßhalb doch zur Schönschrift und zur Rechtschreibung nöthigen. Die Grammatik vollends ist blos Verständigungsmittel über die Korrektheit des Styls. Das Lesen ist nicht mehr eine Aufgabe an sich, sondern ein Mittel, in die Gedanken Anderer einzudringen, und das Vorlesen das Mittel, ein Buch Mehreren zugänglich zu machen. Durch solche Grundansichten verliert der Unterricht das Demüthigende, welches in der unbedingten Leitung des Lehrers liegt, und es wird zugleich möglich, ohne viele Abtheilungen Jeden in seinem Interesse zu beschäftigen. Dazu dient auch, wenn statt eines größeren Zimmers mehrere kleinere benutzt werden, so daß der Lehrer auf- und abgehend nur die Aufsicht über die Beschäftigungen zu führen scheint. Fast unerläßlich ist für eine Sonntagsschule eine kleine Büchersammlung, damit Diejenigen, welche in den Fertigkeiten weniger Nachhülfe bedürfen, lesen und beziehungsweise vorlesen und Auszüge machen können. Auch ohne Sonntagsschule läßt sich ein Lesezirkel etabliren, welcher unter den Augen des Lehrers ausgewählte Bücher benutzt, und sehr zweckmäßig läßt sich eine solche Anstalt mit einem Singvereine

kombiniren. Lesen und Singen sind ja ohnedies verwandte Künste. Mithin muß die Sonntagsschule mit Verbannung solcher Formen, welche die Schüler die Abhängigkeit von dem Lehrer allzu sehr fühlen lassen, alle Gegenstände der Volksschule wiederholen, auf das Leben anwenden und durch Lektüre erweitern. Ein eigentlicher Lehrplan läßt sich dafür nicht entwerfen, doch mag folgendes Schema ein Bild der Unterrichts-Thätigkeit in derselben darstellen.

1. Gruppe: Verfertigung eines Geschäftsaufsatzes nach vorgelesenem Muster; Bedingung, schön und recht zu schreiben.
2. Gruppe: Ausrechnung eines aus dem Leben entnommenen Rechnungs-Exempels; Einige rechnen im Kopf, Andere kontroliren schriftlich.
3. Gruppe: Betrachtung einer Landkarte mit dem Lehrbuche der Geographie in der Hand.
4. Gruppe: Zeichnung und Berechnung eines Baurisses (wo Geometrie getrieben worden war).
5. Gruppe: Vorlesung eines Unterhaltungsbuches und Reproduktion des Hauptinhaltes.

Der Lehrer belehrt bald, bald kontrolirt er, bald übersieht er nur das Ganze. Religiöse Belehrungen sind ausgeschlossen, weil die Voraussetzung gemacht wird, daß die Katechismuslehren an demselben Tage, so wie die Predigt dieses Bedürfniß befriedigt haben, und daß es überhaupt mehr dem Geistlichen als dem Lehrer zustehe, den religiösen Unterricht der Erwachsenen zu besorgen. Unter günstigen Verhältnissen geht die Sonntagsschule in eine Abendschule auch während der Woche über, und kann dann als niedere Gewerbsschule gefaßt werden. Diese hat nämlich nicht sowohl die Bestimmung, die erworbenen Kenntnisse überhaupt zu erhalten und zu erweitern, als die für die Betreibung der Gewerbe nächst nothwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten, welche in der Kinderschule entweder noch gar nicht oder wenigstens unvollständig gelehrt werden konnten, beizubringen. Dahin gehören Zeichnen, Modelliren, Buchhaltung, gewerbliche Rechnungen u. s. w. Oft kommen geradezu gewisse Handübungen dazu, denn Hobelbank, Schraubstock u. dgl. dürfen nicht fehlen. Sie bilden die Ergänzung der handwerklichen Lehrjahre, welche allerdings auf eine sehr unpädagogische Weise hingebracht zu werden pflegen. Außer größeren Gewerbsstädten

stellt sich jedoch das Bedürfniß nicht genug hervor, um einen besonderen Aufwand der Gemeinden dafür zu veranlassen [2]. An anderen Orten hat man Erwerbsschulen gegründet, theils für Kinder, theils für Erwachsene, und sie gehören gewiß zu den wohlthätigsten Instituten, zumal für das weibliche Geschlecht, welchem das freie Aufsuchen von Erwerb entweder schwer oder sittenverderblich wird. Die Betrachtung dieser Schulen gehört jedoch nur hierher, insofern in der Kinderschule erworbene Fertigkeiten darin weiter ausgebildet werden, und Dies kann nur weibliche Handarbeiten betreffen, wozu wir jedoch eine unterrichtliche Anweisung zu geben für überflüssig halten; nicht darum, weil wirklich nicht leichter und besser gelehrt werden könnte, als es bisher gewöhnlich geschieht, sondern weil es ein vergebliches Erwarten sein dürfte, daß die Lehrerinnen des Nähens und Strickens selbst methodische Schriften lesen. Die Männer aber, denen die Aufsicht über solche Schulen anvertraut ist, werden von selbst dahin wirken, daß nicht mit dem Luxus gewidmeten und die Gesundheit gefährdenden Stickereien die Zeit hingebracht, sondern der wahrscheinliche Beruf und der nachhaltige Erwerb im Auge behalten wird. Die vielen künstlichen Nadelarbeiten bringen mehr Unsegen in die weibliche Jugend als Segen, um so mehr, da die Verkaufspreise solcher Waaren mit der Zeit und Kunst ihrer Fertigung in gar keinem Verhältnisse stehen [3]. Eine desto wichtigere Fortbildung der aus der Schule entlassenen Mädchen wäre ihre Verwendung an Kleinkinderschulen; Das schlägt ganz in ihren Beruf ein, und wird zur Bildung des künftigen Geschlechtes, wie zur Weckung des häuslichen Sinnes die besten Früchte tragen. Wenn daneben die religiöse Fortbildung durch das kirchliche Institut der Katechisationen gepflegt wird, so darf wohl erwartet werden, daß die in der Schule erworbenen Kenntnisse, wenn gleich vielleicht hier und da von Vergessenheit durchbrochen, doch im Ganzen ihre Wirkung als Förderungsmittel der geistigen Entfaltung nicht verfehlen.

Gesang- und Lesevereine, welche ganz den Charakter der Schule abgestreift haben, können freilich an methodische Vorschriften noch weniger gebunden sein, als andere Fortbildungs-Anstalten. Gleichwohl darf sie der Pädagoge so wenig als der Staatswirth und als der Menschenfreund überhaupt aus den Augen lassen. Je nachdem solche Vereine einen sinnlichen, luxuriösen Charakter annehmen, oder einen

geistigen und nach innen gerichteten, je nachdem sie sich der Politik zuwenden, oder der Industrie und der Kunst, wirken sie zerstreuend oder sammelnd auf die Volksbildung. Die Intelligenteren sollten darum überall sich dieser Bestrebungen bemächtigen, um sie in das rechte Bette zu leiten. Die Wahl der Gesänge und der Lektüre darf weder dem Zufalle noch der Spekulation anheim gegeben werden, aber auch die technische Vorbereitung ist keine gleichgültige Sache. Ob sich mit einem rohen Geschrei anstatt des reinen Gesangs begnügt wird, ob mit einem nothdürftigen Verständnisse der Bücher statt eines ansprechenden Vorlesens und erläuternder Besprechung, Das ist für die künftige Kultur des Volkes keineswegs gleichgültig. Sorgfältige Uebung im Vorlesen in der Kinderschule erscheint hier wieder als eines der dringendsten Bedürfnisse; denn nur Vorlesen bringt nachhaltigen Nutzen. Dem Mangel an Volksschriften selbst wird täglich mehr abgeholfen [4].

Von etwas zweifelhaftem Charakter sind auch die Turn-Vereine. Der Zweck des Turnens an sich, Körper und Geist zu kräftigen, ist zwar ein vortrefflicher und es kann dafür nicht genug geschehen. Weil aber die Regierungen sich nur langsam entschließen konnten, das Mißtrauen gegen das Turnen fahren zu lassen, und sich nur eben von dem Zeitgeiste drängen ließen, ohne etwas Entschiedenes für die Sache zu thun, so ist es nicht immer in die rechten Hände gerathen und dadurch seines pädagogischen Charakters theilweise entkleidet worden. Doch hoffen wir, daß sich Dies zum Vortheile ändern, und daß das geistige und sittliche Element in allen Turn-Vereinen die Oberhand über das sinnliche oder politische gewinnen wird.

[1] Hauptschriften über diesen Gegenstand: Preusker, Bausteine. 3 Thle. Leipzig, 1835 (3 fl. 36 kr.). Desselben, Förderungsmittel der Volkswohlfahrt. Leipzig, 1836 (3 fl.). Desseben, Ueber Jugendbildung. 4 Hefte. Leipzig, 1839 (2 fl. 42 kr.). Köhler, H. A., Ueber die zweckmäßigste Einrichtung der Gewerbschulen. Göttingen, 1830 (48 kr.).

[2] In Baiern und Baden hat sich diese Schul-Gattung bis zu einem gewissen Grade entwickelt. Das Edikt, die Gewerbschulen im Großherzogthum Baden betreffend, ist abgedruckt in der Allg. Schul-Zeitung 1834, Nr. 96. Die entsprechende königl. bairische Verordnung, A. Schulz. 1833, Nr. 33 und 36.

[3] Nur in entferntem Zusammenhang mit diesen Erwerbschulen steht die Schrift: Curtman, Gewerbschulen für das weibliche Geschlecht.

Offenbach, 1836 (24 kr.), weil sie eigentlich nur auf eine Versorgung der unverheiratheten Töchter des gebildeten Standes abzielt.

[4] Die Idee, dem Volk Lesebücher in die Hand zu geben ist in edlem und unedlem Sinne bereits vielfach ausgebeutet worden und wir könnten schon die hierher eingeschlagende Literatur nicht mehr vollständig mittheilen, wenn sie es auch werth wäre. Zur Anweisung, die Sache einzurichten dient am besten: Preusker, Die Dorf-Bibliothek. Leipzig, 1843 (18 kr.). Von den Zeitschriften nennen wir statt aller übrigen: Organ für das gesammte deutsche Volksschriftenwesen, von Gersdorf und Ruppius, Berlin, 1845 (2 fl. 24), worin sich auch ein kritisches Verzeichniß der für das Volk bestimmten Schriften findet. Daraus folgender Auszug: Hebel, Schatzkästlein des rheinländischen Hausfreundes in dessen sämmtlichen Werken, Karlsruhe, 1843, jeder Band 36 kr. auch einzel. Stuttgart, 1842. Zschokke, Das Goldmacherdorf. 7. Aufl. Aarau, 1843 (27 kr.) Dessen, Die Branntweinpest, Aarau, 1837 (22 kr.). Schubert, Züge aus dem Leben Oberlins. 6 Aufl. Nürnberg, 1838 (27 kr.). Joachim Nettelbeck, Bürger zu Colberg, herausgegeben von Haken. 2. Aufl. Leipzig, 1845 (1 fl. 48 kr.). Salzmanns Schriften, davon Joseph Schwarzmantel, Konrad Küfer, Heinrich Glaskopf, Krebsbüchlein, Ameisenbüchlein. Von der wohlfeilen Ausgabe, Stuttgart, 1845 kostet das Bändchen 18 kr. Preusker, Die Sophiendukaten, oder des Tischlers Gustav Walthers Lehrjahre, Leipzig, 1845 (54 kr.). Gotthelf, Jeremias, Die Wassersnoth im Emmenthale i. J. 1837. Burgdorf, 1838 (27 kr.) auch für Nicht-Schweizer lesbar. Schwab, G., Buch der schönsten Geschichten und Sagen. 2. Aufl. 2 Bde. Stuttgart, 1843 (4 fl. 12 kr.). Glaubrecht (Oeser), Die Schreckensjahre von Lindheim. Hanau, 1843 (27 kr.) Dessen Anna die Blutegelhändlerin, ferner Die Heimkehr und Der Kalendermann vom Veitsberge, Frankfurt, 1845 (45 kr.). Henß, Wanderungen und Lebensansichten. Jena, 1845 (1 fl. 48 kr.). Eram, Skizzen aus den Jugendjahren eines Veteranen. Berlin, 1845 (1 fl. 48 kr.), Holthaus, Wanderungen. 3. Aufl. Barmen, 1845 (1 fl. 21 kr.). Dessen Neue Reisen. Barmen, 1846 (1 fl.). Süskind, Die Erde. 2 Thle. Heilbronn, 1844 (1 fl. 30 kr.). Bechstein, Deutsches Mährchenbuch. Leipzig, 1845 (36 kr.). Kell, die Noth der Armen. Leipzig, 1845 (36 kr.). Wohlgemeinte Winke für schweizerische Auswanderer nach Nordamerika. Schaffhausen, 1844 (9 kr.).

§. 41. Die Realschule.

Die Realschulen (höheren Bürgerschulen) sind eine Schöpfung der neueren Zeit, hervorgegangen aus den Bestrebungen des höheren Bürger-

standes, sich eine selbständige Stellung zwischen dem handarbeitenden Volke und dem den Staat lenkenden Gelehrtenstande zu erringen. Noch ist diese Stellung nicht gesichert, und darum auch ihr Produkt, die Realschule, mancherlei Anfechtung ausgesetzt, und ihr Gebiet, wie ihre Mittel nicht deutlich bestimmt. In der Erziehung lassen sich überhaupt keine vereinzelten und kurzen Erfahrungen machen, die erzogene Generation muß durch ihr Leben Zeugniß für die Güte ihrer Erziehung ablegen. Ein solches Zeugniß liegt aber über die Realschulen noch nicht vor. Vielmehr behaupten die Lehrer der Gymnasien, die Trennung der Industriellen von dem lateinischen Schul-Verbande sei eine überflüssige und sogar schädliche gewesen. Materialismus, Oberflächlichkeit, sogar Irreligiosität soll die Folge des Abfalls von der alten Unterrichtsweise sein. Umgekehrt behauptet ein Theil der Volksschulfreunde, es sei blos Uebermuth, Geldstolz, welcher die Realschulen von den Volksschulen trenne, sie seien weiter Nichts als gesteigerte Volksschulen, oder die letzteren vielmehr aus Mangel an Mitteln zurückgebliebene Realschulen. Wolle man ernstlich Hand an die Verbesserung des Volksschulwesens legen, so werde die Bildung eine allgemeine werden, und jeder spezifische Unterschied zwischen beiden Schulgattungen verschwinden. Auf diese Einreden erwidern die Vertheidiger der Realschulen: Wäre das Bedürfniß eines besseren Unterrichtes für den Gewerbstand nicht allgemein gefühlt worden, so hätte man nicht mit so beträchtlichen Opfern neue Anstalten gegründet; die Mode kann etwas mitgewirkt haben, allein die Hauptsache that das unverläugenbare Gefühl, daß die lateinischen Schulen ihre Aufgabe in Beziehung auf die nicht studirenden Zöglinge höchst ungenügend lös'ten, indem dieselben weder material auf ihren Beruf vorbereitet wurden, noch auch formal eine besondere Kräftigkeit erwiesen, vielmehr einen burschikosen Uebermuth einsogen, dessen Heerd die Universitäten sind. Da die Gymnasien zu Aenderungen im Interesse der nicht studirenden Schüler nicht willigen können, so blieb nichts Anderes übrig als die Gründung neuer Lehranstalten, welche sich ganz der Ausbildung eines so wichtigen Standes im Staate widmen. Wenn vielleicht zunächst in der Wahl der Mittel Etwas verfehlt sein sollte, so wird die Erfahrung diesen Mißgriff verbessern; es ist wenigstens in den Realschulen ein Organismus vorhanden, welcher sich dem Zwecke der Erziehung des höheren Bürgerstandes ausschließlich widmet. Die Volksschulen sind dazu nicht brauchbar, weil sie an die engen Ver-

hältnisse der arbeitenden Klasse gebunden sind, und ohne eine nur im Traume zu erreichende Umschaffung derselben nicht auf eine bedeutend höhere Stufe der Vollkommenheit gehoben werden können[1]. Die Pädagogik hat hierzu noch hinzuzufügen, daß jeder Unterricht desto besser gelingt, je gleichartiger die Schüler nach ihren geistigen Bedürfnissen und ihrer häuslichen Erziehung sind, daß also eine Trennung der Schulen nach drei Hauptkategorien des Berufes das Mindeste ist, was sich nur fordern läßt, und daß für die Zukunft bei allgemeinerer Verbreitung der Bildung die Scheidung gewiß noch weiter gehen wird. Ueberdies ist der bisherige Erfolg der Gymnasien kein Beweis für die alleinige Vortrefflichkeit ihrer Unterrichtsweise; denn sie waren ja die einzigen fest organisirten, von dem Staate unterstützten Unterrichtsanstalten von längerer Lehrzeit, und mit bestimmten Vortheilen für ihren Besuch ausgestattet. Sie standen demnach bisher ganz ohne Konkurrenz da. Man pflegte den alten Sprachen alles Das als Wirkung zuzuschreiben, was das Resultat einer in sich vollendeten Bildung war. Das höhere Militär, die gebildeten Frauen, endlich die Griechen und Römer selbst können als Beweise dienen, daß es noch andere in sich vollendete Bildungen gibt, als die durch die klassischen Sprachen vermittelte. Allein es gehört dazu eine Entwicklung durch mehr Jahre, als die Volksschule setzt, und eine sich unmittelbar anschließende Fortsetzung durch das Leben. Die Realschule hat dazu die vorbereitenden Schritte gethan, und es scheint, daß im Ganzen das Rechte gewählt worden ist; denn man hat bis jetzt eben keine begründeten Klagen über mangelnden Erfolg gehört, auch hat man sich ja im Wesentlichen an die früher erprobten Unterrichts-Einrichtuugen gehalten, und nur da geändert, wo äußerliche Nöthigung vorlag. Daß manche sanguinischen Erwartungen von den Realschulen getäuscht worden sind, wie kann Das befremden? Zu Künstlern, erfindsamen Fabrikherren, spekulativen Kaufleuten bildet keine Schule unmittelbar. Wo Anlage und Charakter, wo vielleicht gar die äußerlichen Grundlagen des Gelingens fehlen, da kann keine Schule helfen. In den Staatsdienst schleppt Gymnasium und Universität wohl manchen Tropf hinein, aber in dem Gewerbsleben ist solche Schmuggelei lediglich dem Glück vorbehalten. Daß es den Realschulen noch an den richtig vorgebildeten Lehrern mangelt, daß sich viele Ueberreste alter Zeit, viele zufällig in das Schulfach verschla-

gene, viele nach einem anderen Beruf seufzenden Mitarbeiter daran finden, ist ein Uebel, welchem die erste Generation nicht entgehen konnte. Obgleich die Formen der Realschule noch nicht hinreichend ausgeprägt sind, so scheinen doch folgende die bedeutendsten zu sein. a) das Realgymnasium mit seiner Unterabtheilung, dem Realprogymnasium, ist eine zum Vortheile der mathematischen und naturkundlichen Zwecke modifizirte lateinische Schule. Die Einrichtungen, die Methode sind fast durchweg die alten, nur daß man die den alten Sprachen gewidmete Zeit etwas beschränkt und dem mathematischen und naturkundlichen Unterrichte einige Stunden zugelegt hat. Oft ist dieses neue Element auf Kosten der Gesundheit der Schüler eingeschoben worden, indem man die Lernlast beträchtlich gesteigert hat. Das Realgymnasium selbst ist eine pädagogisch gerechtfertigte Schöpfung, wenn man sich die Jünglinge, welche sich einen technischen Zweig der Wissenschaft zum Ziel gesetzt haben, als dessen Zöglinge denkt. Die gewöhnlichen Gymnasien haben einen zu philologischen Zuschnitt, als daß künftige Kameralisten, Mathematiker, Naturforscher darin ihre Rechnung finden sollten. Allein die alten Sprachen werden darum nicht Nebensache, und der ganze unterrichtliche Kursus wird eher verlängert als verkürzt werden müssen. Deßhalb möchten wir sie mehr den Gymnasien als den Realschulen zugezählt wissen, und müssen einen Austritt aus denselben mit vierzehn oder sechszehn Jahren unstatthaft finden, weil derselbe eine abgebrochene Bildung zur Folge hat. b) Die technische Realschule. An manchen Orten ist das Bedürfniß technischer Ausbildung, d. h. praktischer Kenntniß der Mathematik, Gewerbkunde, Naturkunde, so hervortretend, daß man demselben bis zu einem gewissen Grade die übrigen pädagogischen Rücksichten nachsetzen muß. Wir finden zwar keineswegs das Verfahren Derer gerechtfertigt, welche diese technischen Unterweisungen bis in die Kinderjahre hinein führen möchten, oder welche andere Bildungsmittel ohne Noth in den Hintergrund drängen, allein wir bestreiten nicht die Brauchbarkeit solcher Anstalten für künftige Militärs, Seeleute, Ingenieure ꝛc., obgleich die Realschule im engeren Sinn bei richtiger Benutzung wohl auch dieselben Dienste leisten könnte. Die technische Realschule kann mit sechszehn Jahren endigen und dann den eigentlichen Berufsschulen Platz machen. Da in ihr das formal bildende Element am meisten vermißt wird, so ist sie gewisser-

maßen schon Berufsschule, kann aber jedenfalls die unteren Klassen mit der eigentlichen Realschule gemein haben, weßhalb wir nur dieser eine ausführliche Betrachtung widmen. c) Die Realschule im engeren Sinne setzt die modernen Sprachen an die Stelle der alten in dem Gymnasium, befähigt dadurch zum Verkehr mit anderen Nationen, aber nicht blos zu dem kommerziellen, sondern ebenso sehr zu dem literarischen. Hierin liegt nun das vorzugsweise formal bildende Element. Was die alten Sprachen in größerem Maaßstabe, das bewirken die neueren im kleineren, aber als ein in sich vollendetes Ganze. Da dieser Sprachunterricht etwas weniger Zeit bedarf als der klassische, so bleibt den Realien und der Mathematik Raum genug, um zu einem der allgemeinen wie der besonderen Bildung gleich förderlichen Abschlusse zu gelangen. Dazu kommt, daß die Beschäftigung mit neueren Sprachen beständige Berührungspunkte mit den übrigen Wissenschaften bietet, so daß das Ganze der Realschulbildung von einem rothen Faden durchzogen wird: Kenntniß der modernen Kultur. Ein Verweilen in der Realschule bis zu vollendetem achtzehnten Jahre würde allerdings einen bedeutend vervollkommneten Lehrplan erlauben, allein die Kollisionen mit den Bedingungen des industriellen Berufes sind zu häufig, als daß die Unterrichtslehre nicht lieber einen verkürzten Kursus vorschlagen sollte, welcher sich vorkommenden Falles leichter erweitern, als verengern läßt. Es versteht sich, daß der Normal-Plan nur natürliche Klassen anerkennen darf, und die Elementarklassen nur in dem unmittelbarsten Zusammenhange mit den Oberklassen denkt. Die wegen Mangels an Lehrern oder an Schülern nothwendigen Kombinationen, so wie die etwaige Gemeinschaftlichkeit der Elementarklassen mit einem Gymnasium oder einer Volksschule darf nicht auf die Grundzüge des ganzen Organismus einwirken. Jeder Schulbeamte wird im Stande sein, aus der Vergleichung der speziellen Lehrplane der Volksschule mit dem Normal-Plane der Realschule einer besonderen zu entwerfen.

Die polytechnischen oder höheren Gewerbschulen gehören zu den eigentlichen Berufsschulen, sie sind die Universitäten für die Techniker und Gewerbsleute. Gleiche Berechtigung mit den Universitäten haben sie sich freilich größtentheils erst noch zu erwerben. An pädagogischen Einrichtungen finden sie aber ein schlechtes Muster in den Universitäten.

[1] Die eigentlichen Streitschriften übergehen wir. Von bleibendem Interesse sind: Ohlert, Die höhere Bürgerschule. Königsberg, 1833 (54 kr.). Vogel, Ueber die Idee und die Einrichtung einer höheren Bürgerschule ꝛc. Leipzig, 1839. 2. Aufl. (14 kr.). Tadey, Die höhere Bürgerschule. Schleswig. 1836 (1 fl. 48 kr.). Klumpp, Ueber die Errichtung von Realschulen. Stuttgart, 1836 (27 kr.). Nagel, Die Idee der Realschule. Ulm, 1840. Mager, Die deutsche Bürgerschule. Stuttgart, 1840.

§. 42. Lehrplan einer Realschule mit natürlichen Klassen.

Die Schülerzahl darf nicht die für die Volksschule angenommene Höhe erreichen, sondern höchstens vierzig in einer Klasse. Dadurch entsteht für den Lehrer freiere Bewegung, für die Schüler beständigere Thätigkeit. Dagegen soll die Zahl der Lehrstunden etwas größer sein. Das Leben in der Stadt bringt für die Kinder wohlhabender Eltern viel freie Zeit, wird diese nicht mit geistiger Beschäftigung ausgefüllt, so entstehen leicht Ausartungen. Glaubt der Lehrer, daß der Lehrstunden genug dazu vorhanden seien, so lasse er lieber alle Vorbereitungen in der Schule machen, dadurch werden die üblen häuslichen Präparationen vermieden. Im Allgemeinen muß der Zögling der Realschule vor dem der Volksschule schon im frühen Alter einen Vorsprung voraus haben. Nur dadurch wird es möglich, das gesteckte Ziel mit sechszehn Jahren zu erreichen.

Klassen . . .	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.
Lebensalter . .	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7
Lehrgegenstände.	**Wöchentliche Stundenzahl.**									
Religionslehre .	2	2	3	3	3	2	—	—	—	—
Bibelkunde . .	—	—	—	—	—	1	2	2	2	2
Lesen, Rezitiren	3	3	2	2	2	3	4	4	6	6
Schreiben . .	—	1	1	2	2	2	3	3	3	3
Rechtschreibung .	—	—	—	—	2	2	2	2	2	—
Deutsche Grammatik	1	1	1	1	1	1	2	2	1	—
Deutscher Styl .	2	2	2	2	1	1	—	—	—	—
Transport .	8	9	9	10	11	12	13	13	14	11

Lehrgegenstände.	Wöchentliche Stundenzahl.									
Transport .	8	9	9	10	11	12	13	13	14	11
Französisch . .	5	6	5	5	4	4	3	3	—	—
Englisch . . .	3	3	3	3	2	—	—	—	—	—
Arithmetik . .	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3
Geometrie . .	2	2	2	2	2	—	—	—	—	—
Geschichte . .	2	2	2	2	1	1	—	—	—	—
Geographie . .	1	1	2	2	2	2	—	—	—	—
Naturgeschichte .	2	2	2	1	1	1	—	—	—	—
Naturlehre . .	2	2	1	1	—	—	—	—	—	—
Anschauungs-Unterricht . .	—	—	—	—	—	—	3	3	3	3
Gesang . . .	1	1	1	1	1	1	—	—	—	—
Zeichnen . . .	2	2	2	1	1	—	—	—	—	—
Turnen . . .	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Summe .	33	35	34	33	30	27	25	25	23	20

Zur Erläuterung dieses Schemas bemerke man, daß die Zahl der Lehrstunden zwar in mehreren Klassen das sonst rathsame Maaß überschreitet, aber durch die Kombination der Klassen meistens von selbst etwas eingeschränkt werden wird. Zu der Zeit, wo die Vorbereitung auf die Konfirmation durch den Geistlichen statt hat, können die Lehrstunden für die Religion wohl ganz oder theilweise wegfallen. Unter der Rubrik Lesen sind die Gedächtnißübungen und die Deklamationen mitbegriffen, welche in den obersten Klassen in Literatur-Kenntniß und Redeübungen übergehen. Es müssen deutsche Klassiker gelesen und nach vielen Seiten hin erläutert werden. Wenn kalligraphische Uebungen bei fünfzehnjährigen Schülern nicht mehr nöthig sein sollten, so wendet man die dafür ausgesetzte Stunde der Grammatik oder der Onomatik noch zu $\frac{1}{1}$. Die Rechtschreibung kann mit zwölf Jahren nur insoweit beendigt sein, als von der Grammatik getrennte Uebungen dafür gefordert werden, die Berücksichtigung der schwierigeren orthographischen Fälle in der Grammatik muß desto sorgfältiger geschehen. Wenn gleichwohl der deutschen Grammatik ein schmales Gebiet angewiesen zu sein scheint, so wird sich Dies erweitern, wenn man bedenkt, daß die franzö-

sische Grammatik vergleichend getrieben werden soll. Deßhalb ist die deutsche Grammatik auf den Stufen besser bedacht, wo die französische Sprache noch mit zu wenig Freiheit behandelt werden kann. In dieser Periode müssen die Schwierigkeiten der fremden Sprache noch durch die Einsicht in die Muttersprache aufgehellt werden, während später das Verhältniß umgekehrt werden kann. Ueberdies wird vorausgesetzt, daß in dem speziellen Lehrplane die grammatischen Abschnitte genau bezeichnet werden, welche in jedem Jahre in jeder Klasse behandelt werden sollen. Ein Unterricht, wobei eine Klasse nicht weiß oder wissen will, Was die andere treibt, oder getrieben hat, ist überhaupt ganz unpädagogisch, leistet aber am allerwenigsten in der Schule, worin die Zahl der Lehrgegenstände so groß und die der Unterrichtsjahre verhältnißmäßig so gering ist. Greift dagegen der Unterricht in seiner Aufeinanderfolge wie in seinem Nebeneinandersein recht organisch in einander, so reichen selbst weniger Stunden als die hier vorgesehenen hin, um eine in sich vollendete Bildung zu schaffen. Aus diesem Grunde ist zu wünschen, daß der Lehrer der deutschen Grammatik wo möglich auch der des deutschen Styls sei, und zugleich in der französischen Sprache, wo nicht ausdrücklich grammatischen Unterricht, doch eine sorgfältig zu behandelnde Lektüre über sich habe. Es versteht sich, daß statt der französischen Sprache für manche Lokalitäten die englische oder die italienische, ja vielleicht sogar die polnische oder russische in den Vordergrund treten kann. Dies ändert an den Grundsätzen Nichts ab; nur dürften die nöthigen Bücher sich nicht in gleichem Maaße finden wie für die französische. Wenn übrigens in der eigentlichen Realschule fast täglich eine Stunde für den Unterricht in der vorzüglichsten fremden Sprache gefordert ist, so ist Dies nur als das wünschenswerthe Maaß vorgezeichnet, dabei jedoch zugestanden, daß bei der jetzigen Beschaffenheit der meisten Realschulen, bei der Unwissenschaftlichkeit der meisten Lehrer neuerer fremder Sprachen eine Reduktion der Unterrichtszeit sogar im Interesse des Ganzen liegt. Vertheilt können die sechs wöchentlichen Lehrstunden in der Art werden, daß drei derselben vorzugsweise der Lektüre, zwei der Uebersetzung in das Französische und eine der Grammatik gewidmet wären, jedoch ist es bei weitem vorzuziehen, wenn die Grammatik an die Uebersetzung angelehnt und nur bisweilen zur Selbständigkeit erhoben wird. In keinem Falle darf der Sprach-Unterricht

allzu sehr zerstreut werden. Am besten ist der deutsche und französische in einer Hand; wo nicht, so sei für die fremde Sprache in jeder Klasse wenigstens nur ein Lehrer. Am wenigsten sei es ein geborner Franzose ohne wissenschaftliche Ausbildung und ohne Kenntniß der deutschen Sprache, und dann gewöhnlich auch ohne Autorität. Es ist wichtiger, daß der Lehrer der fremden Sprache die Muttersprache recht in seiner Gewalt hat, als diejenige, welche er künstlich zu lehren hat. Zu der letzteren läßt sich noch Etwas dazu lernen, zu der ersteren schwerlich. Die englische Sprache kann mit geringerer Unterrichtszeit fürlieb nehmen, theils weil sie später begonnen wird, mithin schon auf ein besseres Fundament baut, theils weil die Fertigkeit im Sprechen in ihr meistens von geringerer Bedeutung ist, und weil für den formalen Zweck die Erlernung einer Hauptsprache genügt. Die Mathematik ist nicht zu gering bedacht, weil sich ihre Erlernung auf eine Reihe von Jahren erstreckt. In vierhundert der Geometrie gewidmeten Stunden läßt sich bei mäßigem Fleiße etwas Namhaftes ausrichten, wenn nur methodisch zu Werke gegangen wird, und nicht jeder Klassenlehrer nach einer anderen Richtung strebt. Das gewöhnliche Rechnen kann bis zu dem zwölften Jahre absolvirt sein, dann tritt die arithmetische Erkenntniß an die Stelle, ohne jedoch die praktischen Uebungen bei Seite zu lassen. Die Realschule so wenig als die Volksschule darf das Kopfrechnen, die Hauptoperation, vernachlässigen, das schriftliche bleibt immer nur die weitere Ausführung, und die Gesetze der Zahlen werden erst erkannt, nachdem mit ihnen operirt worden ist. Von den Realien ist die Geschichte in der Realschule von besonderer Wichtigkeit, weil sie eine Seite der alten Sprachen ersetzen muß, nämlich die Reinigung der Vorstellungen von den Zufälligkeiten der Gegenwart, welche mit der ganzen Macht der Sinnlichkeit auf das Kind eindringt. Religion und Geschichte müssen dem einseitigen Versinken in die Gegenwart entgegenwirken, den Geist auf andere Stufen der menschlichen Entwicklung versetzen, das Bestehende als ein wohl und schwer erworbenes Erbe in Schutz nehmen und die leitende Hand der Vorsehung im Großen nachweisen, damit sie auch im Kleinen gefunden werde. Um dieser wichtigen Aufgabe zu genügen, muß die Geschichte auf allen Stufen der Realschule gelehrt werden, und zwar so, daß das Gemüth mehr Gewinn davon hat, als das Gedächtniß. Was die Geschichte der Zeit nach thut, das soll die

Geographie für den Ort thun: herausheben aus der Einseitigkeit. Es muß aber in der Realschule jedenfalls bis zur anschaulichen Kenntniß des Weltalls kommen; die mathematische Geographie mit einer astronomischen Zugabe muß den Schlußstein des geographischen Unterrichtes bilden. Dies kann in schmaler Zeit geschehen, wenn dafür gesorgt ist, daß bis spätestens zum vierzehnten Jahre die physische und politische Geographie in hinreichender Vollständigkeit gelernt ist. Die Naturgeschichte, soweit sie kindlich anschaulich ist, kann in der eigentlichen Knabenzeit begonnen und an die Anschauungen angelehnt werden, bis im fünfzehnten und sechszehnten Jahre der Geist zu allgemeinen Auffassungen kräftig genug geworden und zugleich einer technologischen Wendung der Naturgeschichte gewachsen ist. Dieser Unterricht soll Hand in Hand gehen mit der Naturlehre, worunter die Chemie, soweit sie überhaupt in Realschulen gehört, mit inbegriffen ist. Verwechselt nur der Lehrer nicht sein eignes Studium mit dem Unterrichte der Schüler, so läßt sich in den angesetzten 240 Stunden etwas Erkleckliches leisten. Der Anschauungs-Unterricht schließt in den Elementarklassen die sämmtlichen Realien ein; bei der reichlichen Ausstattung mit Zeit (480 Stunden im Ganzen) dürfen wir jedoch verlangen, daß auch der sprachlichen Seite der Anschauungen Etwas zu gute komme; es kann sehr wohl von den Kindern erzählen und beschreiben gelernt werden, ohne daß Stylübungen angesetzt sind. Auch die Orthographie kann berücksichtigt werden, wenn man, wie billig, jeden neu vorkommenden Namen für das Gedächtniß zubereitet, also auch in seine Laute zerlegt. Dem Gesang mehr Zeit zu widmen, als geschehen ist, würde eine unnöthige Ueberlastung der Schüler sein. Theils macht die sechsjährige Dauer des Unterrichtes hinreichende Bildung möglich, theils ist in einer Realschule die Voraussetzung statthaft, daß die Mehrzahl der Schüler noch durch Privatunterricht in der Musik gebildet wird. Das Zeichnen kann nach Lokal-Bedürfnissen auch in Modelliren übergehen, es können auch fakultative Stunden zugesetzt werden; allgemein verbindliche dürfen indessen wohl nicht mehr sein, als die angesetzten. Wir haben das Turnen geradezu unter den Unterricht aufgenommen, weil, wenn nicht ein Gegengewicht von körperlicher Uebung hinzuträte, die Zahl der Lehrstunden zum Theil zu groß wäre, und damit die Eltern nicht etwa aus Weich-

lichkeit ihre Söhne dem Turnen entziehen möchten. Doch versteht es sich, daß ein eigentlicher Zwang dazu nicht stattfindet.

[1] Es würde unbedingt von dem Schönschreiben in den Oberklassen abgesehen worden sein, wenn nicht die Kaufleute so viel auf Kalligraphie hielten; und in der That bildet sich die Handschrift doch erst zu rechter Festigkeit und Schönheit aus, wann der Körper seiner Reife naht.

§. 43. Die Töchterschule.

Einen besonders zu behandelnden Zweig der Realschule bildet die Töchterschule. Mag der Name selbst eine mehr eitle als sprachlich richtige Bildung sein, das Bedürfniß liegt vor, den Mädchen gebildeter Eltern einen anderen Unterricht zu geben, als die Volksschule es vermag. Da das Mittel hierzu unmöglich in den klassischen Sprachen gesucht werden darf, so zeigt sich die Verwandtschaft mit der Realschule von selbst. Was zur allgemeinen Bildung dient, ohne von den mechanischen Beschäftigungen allzu weit abzuziehen, Was zum Verständniß der Gegenwart gehört, Das darf ohne Zweifel dem weiblichen Geschlechte, soweit es die Standes-Verhältnisse gestatten, nicht vorenthalten werden. Soviel Jahre als das Gymnasium auf den Unterricht verwendet, kann eine Mädchenschule nicht leicht aufwenden. Denn der weibliche Beruf beginnt schon, wo die Männer sich auf den ihrigen noch vorbereiten. Dies hat die Natur schon in der früheren körperlichen Reife ausgesprochen. Allein den Unterricht schon mit dem vierzehnten Jahre fallen zu lassen, würde eine Unvollendetheit erzeugen, welche das Erworbene wieder größtentheils verkümmern oder verloren gehen ließe. Der Beweis liegt in tausend Erfahrungen vor. Das Mädchen muß so gut als der Knabe aus der Schule in das Leben hinübergeleitet werden. Dann, wird man sagen, steht ja Nichts im Wege, daß die Realschule beide Geschlechter in sich vereinige. Allein wenn der gemeinschaftliche Unterricht für Knaben und Mädchen schon in der gesteigerten Volksschule sittlich und intellektuell ungeeignet erschien, so wächst dies Bedenken mit jedem Lebensjahre und zugleich mit der Höhe der gesellschaftlichen Stufe, worauf die jungen Leute stehen. Je entwickelter der Geist, desto weiter weicht der weibliche Charakter von dem männlichen ab, und desto nothwendiger wird also ein spezieller Bildungsgang für jedes Geschlecht [1]

Hierdurch ist also die Organisation besonderer Töchterschulen gerechtfertigt. Wo die Zahl der Schülerinnen beschränkt ist, möchte allerdings eine Vereinigung mit den Knaben zu natürlichen Klassen wenigstens in den ersten Jahren der Kombination ungleichaltriger Kinder vorzuziehen sein, und wir können uns für die Elementarklassen geradezu auf den Lehrplan §. 38 beziehen, da außer dem Turnen sich schwerlich ein abzuändernder Unterrichts-Gegenstand darin finden wird. Um die Zeit für weibliche Handarbeiten zu gewinnen, könnte vielleicht noch ein Lehrgegenstand um eine Stunde herabgesetzt werden. Für die Oberklassen der Töchterschule bedarf es dagegen eines eigenthümlichen Lehrplanes, wovon wir zuerst folgendes Schema geben.

Klassen	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Lebensjahr	16	15	14	13	12	11
Lehrgegenstände.	**Wöchentliche Lehrstunden.**					
Religionslehre	1	1	3	3	3	3
Lesen — schöne Literatur .	2	2	3	3	3	3
Schreiben	—	—	1	2	2	2
Rechtschreibung	—	—	1	1	2	2
Deutsche Grammatik . .	1	1	2	2	2	2
Deutscher Styl	1	1	2	2	1	1
Französisch	3	4	4	4	4	4
Rechnen	1	1	2	2	3	3
Geschichte	2	2	2	2	1	1
Geographie	—	—	2	2	2	2
Naturgeschichte	—	—	1	2	1	1
Naturlehre	1	1	2	—	—	—
Gesang	1	1	1	1	1	1
Zeichnen	1	1	2	2	1	1
Weibliche Handarbeiten . .	6	6	6	6	6	6
Summe	20	21	34	34	32	32

Im Allgemeinen ist dahin gestrebt, den Lehrplan nicht zu überladen, damit das Wenige und Einfache sich in dem weiblichen Geiste sicherer

gestalte und von vorn herein die ruhige Klarheit entstehe, welche der Mann erst durch mancherlei Erfahrungen erwerben muß. Darum ist das höchste Maaß der weiblichen Handarbeiten, soweit diese Gegenstand des Lernens sind, ebenfalls mitangegeben, es wird aber vorausgesetzt, daß häusliche Geschäfte anderer Art die übrige Zeit nicht nur ausfüllen, sondern auch die körperlichen Uebungen der Knaben ersetzen. Zunächst wenigstens schien die Gymnastik für Mädchen noch nicht geordnet genug, um dieselbe schon in den Lehrplan einzutragen[2]. Die englische Sprache ist ganz ausgelassen, weil die Kenntniß zweier fremden Sprachen für den formalen Bildungszweck nicht erforderlich, ein materialer Vortheil aber nur für Einzele mit der Erlernung des Englischen verbunden sein kann. Denn der Anglomanie, wie sie jetzt in manchen Städten herrscht, darf die Pädagogik wenigstens das Wort nicht reden. Das Zeichnen kann bei Mädchen als fakultativer Unterricht gelten, da es ebenfalls gerade kein materiales Bedürfniß ist; nicht aber der gemeinschaftliche Gesang, welcher durch private Uebung in der Musik nicht ganz ersetzt wird. Bei allen Lehrgegenständen wird eine gewisse Anschmiegung an die mehr receptive Natur des Weibes nothwendig sein, jedoch lassen sich die einzelen Merkmale dieser Anschmiegung sehr schwer angeben. Es muß mehr eine gemüthliche Modifikation des Unterrichtes sein, als eine begriffliche. Deßhalb ist es auch so selten gelungen, besondere Lehrschriften für Mädchenschulen zu verfassen. Am ersten läßt sich in den Realien eine bestimmte Richtung in der Auswahl des Stoffs nehmen, z. B. in der Geschichte mehr Züge aus dem Privatleben als aus dem Völkerleben und aus den Kriegen; jedoch darf auch Dies nicht in Süßlichkeit und Kleinlichkeit ausarten[3]. In der Geographie sollten wenigstens nicht sentimentale Schilderungen an die Stelle des positiven Wissens gesetzt werden, der Hauptzweck bleibt immer das Herausreißen aus dem lokalen Philisterthum, welches ebensowohl in dem weiblichen Geschlechte wurzelt als in dem männlichen. Eine Ueberschwemmung mit kahlen Notizen ist für Mädchen noch weit schädlicher als für Knaben, weil ihre Lebens-Anschauungen den bloßen Namen zu selten mit dem Leibe einer Vorstellung bekleiden. Bei den Männern holt die Erfahrung oft nach, Was die Schule versäumt hatte, bei den Frauen selten. Die beiden oberen Klassen der Töchterschule (die höhere Töchterschule) bilden einen eigenthümlichen Organismus,

weil sie theils durch verringerte Stundenzahl, theils durch Entfernung des Schulmäßigen in der Behandlung der beinahe erwachsenen Mädchen einen Uebergang aus der Schule in das Leben bilden sollen. Wenn noch weibliche Handarbeiten, Zeichnen und Gesang abgeschnitten werden, so bleiben täglich etwa zwei Lehrstunden, eine so geringe Zahl, daß die Benutzung der Töchter im Hauswesen und ihre allenfallsige private Bildung dadurch nicht beeinträchtigt wird. Das Ziel ist auch nicht sowohl Erweiterung der positiven Kenntnisse als Befestigung derselben und Verschmelzung mit den Vorkommenheiten des wirklichen Lebens. Darum kann in manchen Fächern die sonst meist verwerfliche Festsetzung einer einzigen wöchentlichen Lehrstunde recht wohl geduldet werden. Den Ton betreffend, so muß der Lehrer mehr mit den erwachsenen Mädchen gemeinschaftlich zu arbeiten scheinen, als ihnen Aufgaben aufdringen. Deßhalb ist umwechselndes Vorlesen mit beständig eingeschobener Erklärung weit vorzüglicher als zusammenhängender Vortrag mit darauf folgenden Fragen. Der Religions-Unterricht wird mehr eine praktische Erbauung, und dazu reicht eine Stunde hin. Das Lesen wird weniger ein deklamatorisches als ein rezitirendes sein, und sich über die hervorragendsten klassischen Werke wenigstens in Fragmenten erstrecken. Hier ist der Ort, wo von dem verderblichen Roman-Lesen, von der Novellen-Verschlingerei abgelenkt und der bessere Geschmack gebildet werden muß. Parallel damit soll die Geschichte gehalten werden, gewissermaßen als prosaische Lektüre neben jener poetischen. Geographie und Naturgeschichte, obwohl nicht besonders vorgesehen, können in einzelen Vorlesungen recht wohl mitbedacht werden. Die Naturlehre muß auch die Lehre von dem Weltgebäude umfassen und statt vieler spielenden Experimente wenige, aber recht belehrende vorzeigen. Die deutsche Grammatik ist mit dem Styl enge zu verbinden, sie ist die Begründung der Korrektheit im Lesen und Schreiben, und braucht mithin durchaus nicht systematisch gehalten zu sein. Dagegen hat sie zugleich die Orthographie zu erhalten und hier und da zu erweitern. Unter besonderen Umständen dürften wohl der französischen Sprache noch einige Stunden mehr zugewiesen werden, für gewöhnliche Verhältnisse reichen die gesetzten hin. Sie werden zur Lektüre eines guten Schriftstellers verwandt, woran sich eine ständige Konversation knüpft; daneben wird die Uebung im Schreiben der Sprache forterhalten. Die

Grammatik wird angelehnt und es werden öfter Vergleichungen mit der Muttersprache angestellt. Ausgedehnte häusliche Aufgaben widersprechen dem Zweck der Töchterschule; die Mädchen sollen nicht zu Gelehrten gemacht werden, sondern frisch und froh an dem häuslichen Leben Theil nehmen. Auch zur Mitwirkung in der Kleinkinderschule und anderen Wohlthätigkeits-Anstalten soll ihnen Zeit, Gelegenheit und Anleitung gegeben werden[4].

[1] Die allgemeinere Begründung des erziehlichen Unterrichtes für Mädchen findet sich in nachstehenden Schriften: Schulz, J. H., Die Bestimmung und Erziehung des weiblichen Geschlechtes. Stuttgart, 1844 (4 fl.); obgleich oft von den hier ausgesprochenen Ansichten abweichend, ein treffliches Buch. Schwarz, F. H. L., Grundsätze der Töchter-Erziehung. 2. Aufl. Jena, 1836 (1 fl. 48 kr.). Niederer, Rosette, Blicke in das Wesen der weiblichen Erziehung. 2. Bde. Berlin, 1828 (3 fl. 30 kr.). Gleim, Betty, Erziehung und Unterrichtung des weiblichen Geschlechtes. 2 Thle. Leipzig, 1814 (5 fl. 15 kr.). Rudolphi, Karoline, Gemälde weiblicher Erziehung. 3. Aufl. Heidelberg, 1839 (4 fl. 48 kr.).

[2] Werner's Verdienste um die Einführung der Gymnastik in Mädchenschulen müssen anerkannt werden. A. Spieß hat diese Seite der Gymnastik viel weiter geführt.

[3] Versuche der Art sind: Nösselt, Biblische Geschichten. Breslau, 1835 (1 fl.). Dessen Handbuch der Geographie für Töchterschulen. 2. Aufl. 3 Thle. Königsberg, 1834 (8 fl. 30 kr.). Auszug daraus (1 fl. 21 kr.). Dessen Lehrbuch der Geschichte der Deutschen. 2 Thle. Leipzig, 1828 (6 fl. 48 kr.). Dessen Lehrbuch der Weltgeschichte. 3 Thle. 6. Aufl. Breslau, 1839 (6 fl. 54 kr.). Im Auszug 27 kr. Leist, Lehrbuch der Erd- und Länderbeschreibung. Halle, 1830 (3 fl. 12 kr.). Oeser, Weltgeschichte für Töchterschulen. 3 Theile, 2. Aufl. Leipzig, 1843 (4 fl. 30 kr.); schärfer ausgeprägt, aber gar viel mit Poesie durchwebt.

[4] Es wird hier nicht tadelnd erwähnt, Was so oft die privaten Töchterschulen entstellt: Die Erziehung zur hohlen Aeußerlichkeit, zum Tanz, zur sogenannten feinen Lebensart, welche eigentlich Koketterie ist, zum Dilettantismus und geschäftigen Müßiggang, weil bei den Lesern dieses Buches schon ein verwerfendes Urtheil über dergleichen pädagogische Sünden vorausgesetzt wird.

§. 44. Das Gymnasium.

Das Gymnasium ist die allgemeine Unterrichts-Anstalt von den ausgedehntesten Gränzen, sie wird deßhalb als Vorbildung für die

höchsten Berufsgattungen benutzt. Nur Diejenigen, welche bestimmt sind, nicht blos die körperliche Arbeit Anderer zu lenken, sondern zugleich zu einem geistigen Ziele zu führen, oder geradezu die geistige Leitung Anderer zu übernehmen, wählen eine Vorbereitungs-Anstalt, welche gewöhnlich bis zum vollendeten achtzehnten Jahre reicht, und dann den Jüngling erst an die Schwelle der Berufsschule liefert. Eine solche Schule wählt nicht die kürzesten, die wohlfeilsten, die bequemsten Unterrichts-Wege, sondern diejenigen, welche am zuverlässigsten zu dem Ziele führen, und da sich solche nicht durch einseitiges Nachdenken, durch glückliche Einfälle finden lassen, so hält sie sich an die Erfahrungen früherer Jahrhunderte gebunden, und wagt nur sehr allmählich, das von der Gegenwart als förderlich Erkannte für das Bewährte, wenn gleich der Veraltung Entgegengehende einzutauschen. Die historisch bewährten Unterrichtsmittel für die Gymnasien sind aber die altklassischen Sprachen, die Wanderung durch das Feld der jugendlichen Entwicklungs-Periode der Menschheit, um zu der Erkenntniß der jetzigen Zustände zu gelangen. Und zwar ist diese Wanderung nicht eine leichte, durch passives Mitgehen und Nachfolgen auszuführende, sondern der Abstand der Sonstzeit und der Jetztzeit ist durch die zweitausendjährige Fortentwicklung der Begriffe so beträchtlich geworden, daß nur scharfe Aufmerksamkeit, lange Uebung und methodisches Fortschreiten die Versetzung des Lernenden in eine gewesene Welt und aus dieser zurück in die unsrige in der Art vermitteln kann, daß eine Geschmeidigkeit des Geistes, in alle menschlichen Angelegenheiten einzugehen, und aus der zufälligen Umkleidung das Bleibende herauszufinden, daraus erwächst. Es leuchtet indessen ein, daß ein so hoch liegendes Ziel durch einseitige, wenn gleich noch so eifrige Bestrebungen nicht erreicht werden kann, und daß insbesondere ein Abschließen gegen die Forderungen der Gegenwart, indem man sich in den Schleier der Vergangenheit hüllt, dem Verfahren des verfolgten Straußes gleicht, welcher seinen Kopf ins Gebüsch steckt. Soll die Vergangenheit verstanden werden, so bedarf es zuvor des Verständnisses der Gegenwart, und soll die Gegenwart tiefer, das heißt in ihrem Zusammenhange mit der Zukunft verstanden werden, so muß das Verständniß der Vergangenheit vorangegangen sein. Es ist deßhalb eine eben so kurzsichtige Meinung, ein Gymnasium ohne gründliche Kenntniß der alten Sprachen konstruiren

zu wollen, als ohne Kenntniß der modernen Wissenschaften in ihrer ganzen Ausdehnung. Wohl ist es denkbar, daß, um dieser großen Aufgabe zu genügen, der Unterrichts-Kursus um ein oder mehrere Jahre verlängert werden muß, allein eine Ablehnung der vereinigten Forderungen der Gegenwart und der Vergangenheit ist undenkbar. Dagegen hat die Methodik dahin zu streben, um jene Verlängerung des Kursus abzuwenden, daß, trotz dem alljährlich wachsenden Material, ohne Ueberlastung der Jugend der Zweck dieser Doppelbildung immer vollständiger erreicht werde. Das ist die wahre Humanität, daß wir uns keiner Zeit und keinem Platz in der Welt ausschließlich angehörig glauben, sondern daß wir jede menschliche Erscheinung als uns verwandt und als in ihrem Rechte stehend ansehen, und daß uns der Plan der Menschen-Erziehung durch die Vorsehung wenigstens in der Ahnung deutlich werde. Darum sind Humanität und Christenthum nicht spezifisch verschieden, sondern in ihrer höheren Auffassung fallen beide zusammen, indem nämlich das Christenthum die in der Offenbarung wurzelnde Humanität ist, und indem anderer Seits keine wahre Humanität neben der christlichen existirt. Indessen, wenn gleich Zweck und Mittel des Gymnasial-Unterrichtes im Großen feststehen, so werden doch im Einzelen gar nicht erschöpfend anzugebende Modifikationen eintreten müssen. Ist doch die Bildung überhaupt nichts Stillstehendes und nichts Objektives, ist sie doch desto werthvoller, je mehr sie sich den Bedürfnissen jeder gegenwärtigen und künftigen Generation zugleich anschließt [1]. Das Gymnasium hat aber neben seinem allgemeinen Auftrage, wie jede andere Schule, noch einen besonderen: es soll zu einem Berufe vorbilden, und zwar zu dem des (höheren) Staats- und Kirchendieners. Man hat viel gegen die Dressur zu diesem Berufe gestritten, und mit Recht, wenn wirklich eine Dressur stattfindet, allein eine nähere Bestimmung des unermeßlichen Bildungs-Gebietes ist noch lange keine Dressur. Es liegt an der Ausführung, wenn der Unterricht darum, weil er nicht willkürlich hierhin oder dorthin lenken darf, ein mechanischer wird. Wie allenthalben, ist es nicht gut, wenn außerhalb der Pädagogik stehende Personen die Instruktionen für die Gymnasien entwerfen und die Prüfungen leiten; wie allenthalben, ist es nicht gut, wenn papierne Vorschriften das innere Leben ersetzen sollen. Allein diese Uebelstände sind nicht Folge des Grundsatzes, daß die Gymnasien auf den

Staatsdienst vorbereiten sollen, sondern Folge der mangelhaften Zusammensetzung der Behörden und Folge der unpädagogischen Bildung der Gymnasiallehrer. Die Konkurrenz der Realschulen, das Hinterdreindrängen der Volksschulen hat schon zu manchem schönen Fortschritte getrieben und wird immer noch weiter treiben. Durch die Entstehung der Realschulen sind die Gymnasien von ihnen gar nicht zugehörigen Elementen gereinigt und einer schwer zu erfüllenden, aber auch meistens schlecht erfüllten Pflicht entbunden worden, nämlich Schüler von kürzerer Unterrichtszeit und unwissenschaftlichem Berufe neben den anderen herzuführen. Ist die Zahl der Schüler dadurch eine geringere, desto besser; je höher das Ziel des Unterrichtes, desto weniger darf derselbe durch Ueberzahl der Schüler oder durch Ungleichheit derselben bedrängt werden. Ist man dadurch genöthigt, zwei Gymnasien in eines zu verschmelzen, Was schadet's? Die Einrichtungen lassen sich ja desto vollkommner treffen, die Lehrer eher standes- und verdienstmäßig besolden. Wenn ein Landstädtchen weniger mit einer lateinischen Schule behaftet ist, so werden sich desto weniger Unberufene in den Gelehrtenstand drängen, Was ja aus gar vielen Gründen zu wünschen ist. Aber die Staatsdiener, wird man einwenden, müssen doch Gelegenheit finden, ihre Söhne zum Studiren vorbereiten zu lassen; wie will man diesen zumuthen, ihre Kinder so frühzeitig aus dem Hause und in kostspielige Gymnasien zu schicken? Das ist ein hörenswerther Grund, aber kein entscheidender. Denn er trifft nur einige in gewissen kleinen Städten wohnende Staatsdiener, die auf dem Lande wohnenden haben von jeher auf diese Einrede verzichten müssen. Und die Billigkeit erfordert allerdings, daß für Unbemittelte ebensowohl Stipendien auf den Gymnasien gegründet werden, als auf den Universitäten, damit nicht die auf Kosten des ganzen Landes errichteten Anstalten vorzugsweise einzelen Städten zu gute kommen. Auch ist es keineswegs aus pädagogischen Gründen wünschenswerth, daß die Gymnasien oder auch nur die Progymnasien, in die Hauptstädte verlegt werden. Die Rücksicht auf sittliche Erziehung fordert für höher zu bildende Jünglinge den Aufenthalt in kleineren, stillen Orten, wo die Umgebung am wenigsten störend wirkt, und die Lehrer auch Erzieher zu sein vermögen. In der Regel sind aber auch die Staatsdiener in größeren Städten die besser besoldeten, sie könnten eher die Kosten für auswärtige Erziehung ihrer Kinder tragen

als die auf dem Lande wohnenden. Wäre das Gymnasialwesen hinreichend organisirt und unabhängig von städtischen und standesherrlichen Gerechtsamen, lediglich in den Händen des Staates, so würde eine Vertheilung der Abtheilungen jedes Gymnasiums an verschiedene Orte die gerechteste und zugleich pädagogisch förderlichste Einrichtung sein.

Die Elementarklassen könnten an allen etwas größeren Orten gebildet werden, indem es gar keiner Schwierigkeit unterliegt, sie mit denen der Realschulen zu vereinigen, oder auch Mädchen und Knaben gemeinschaftlich zu unterrichten, bis mit vollendetem zehnten Jahre der Gang durch die alten Sprachen entschiedener angetreten wird. Die natürlichen Klassen der eilf- und zwölfjährigen Knaben bildeten das Unterprogymnasium, welches füglich an einem andern Orte seinen Sitz haben könnte, als das Oberprogymnasium, d. h. die natürlichen Klassen von dreizehn und vierzehn Jahren. Dann folgt das Untergymnasium mit den fünfzehn- und sechszehnjährigen, endlich das Obergymnasium mit den siebenzehn- und achtzehnjährigen. Die Hauptschwierigkeit würde nur die Aufbringung der nöthigen Fachlehrer sein, weil zwei Klassen bei strengerer Scheidung nach Fächern nicht volle Beschäftigung, also auch nicht vollen Gehalt gewähren. Allein auch dies Hinderniß wäre wohl zu beseitigen. Dagegen ergeben sich die Vortheile der natürlichen Klassen, der Lebenserfahrung an verschiedenen Orten, doch mit solchen Abschnitten, daß Verführung nicht tief eindringen und die Besserung immer wieder neue Anhaltspunkte finden könnte[2]. Das Direktorium solcher Theil-Gymnasien bliebe enger mit dem Lehramte verbunden, während es jetzt bisweilen fast bloße Verwaltungsstelle geworden ist. Jährliche Konferenzen der zu einem Unterrichts-Ganzen gehörigen Lehrer würden höchst belehrende pädagogische Aufschlüsse gewähren. Indessen verlangen wir für jetzt bloß äußerliche Trennung der drei Haupttheile des Gymnasiums: des Elementar-Gymnasiums, des Progymnasiums und des eigentlichen oder Obergymnasiums. Findet eine solche nicht statt, so kann ein vollständiges Gymnasium eigentlich nur in einer großen Stadt, also unter ökonomisch und sittlich ungünstigen Umständen bestehen. Um Dies zu vermeiden, duldet man lieber Anstalten mit dem Unterrichte höchst ungünstigen Kombinationen, z. B. mit vier statt acht Klassen, gewöhnlich obendrein mit unzureichenden Lehrkräften; oder man verwischt den Charakter des Gymnasiums durch Auf-

nahme einer realistischen Tendenz. Endlich ist die Sammlung aller Klassen an einen Ort, unter einem Direktorium und mit gemeinschaftlichen Lehrern noch darum nachtheilig, weil kein sichtlicher Unterschied zwischen den Elementar-Lehrern und denen der höchsten Klassen besteht, wodurch die Ersteren leicht zu Aufträgen verwendet werden, denen sie nicht gewachsen sind. Gar Mancher, welcher als Lehrer an dem Elementar-Gymnasium oder an dem Progymnasium vortrefflich wäre, wird eine Plage für das Obergymnasium. Warum? weil man bei der Einrichtung der Anstalt einen älteren Lehrer nicht zurücksetzen zu dürfen glaubte, und lieber die Schule leiden läßt. Auch pflanzen sich bei äußerlicher Trennung der Hauptabtheilungen die Schwächen einer Anstalt nicht gerade durch alle Klassen fort, es gibt einmal eine neue Anregung und eine Kontrole über die Schüler, ehe es zu spät wird. Aus einem zusammenhängenden Gymnasium wird schwerlich ein Schüler wegen mangelnder Fähigkeiten entfernt, aus einem Progymnasium kann der Uebertritt in das Obergymnasium ohne Härte für alle Diejenigen erschwert werden, welche man dem höheren Berufe nicht gewachsen glaubt. Uebrigens wird in einem Gymnasium, wenn auch nicht gerade ein strenges Fachsystem, doch ein modifizirtes herrschen müssen. Jede Klasse muß ihren Ordinarius mit wenigstens zwei Lehrstunden täglich besitzen, im Uebrigen Fachlehrer. In mehr als vier Klassen höchstens sollte kein Lehrer gewiesen sein, weil er sonst einer jeden von ihnen allzu fremd bleibt. Es wäre deßhelb sehr wünschenswerth, wenn auch die gewöhnlich vernachlässigten Nebenfächer, z. B. Schreiben, Rechnen u. dgl., nicht einem einzigen Fachlehrer, sondern verschiedenen Lehrern übertragen würden. Auch den gelehrten Mann kann es nicht schänden, einigen mechanischen Unterricht zu ertheilen. Gerade durch eine Mischung verschiedenartigen Unterrichtes wird er am ersten vor pädagogischer Verknöcherung bewahrt. Aus der nämlichen Rücksicht müssen die Klassen bisweilen unter den Lehrern getauscht werden. Endlich ist es ein Vorurtheil, als könne ein gelehrter Mann nicht mehr als zwölf bis zwanzig Unterrichtsstunden wöchentlich ertheilen. Gerade darum ist es so schwer, die Lage der Lehrer zu verbessern, weil man ihrer so viele braucht. Man ziehe hier und da die überflüssigen Stellen zu Gunsten der übrigen ein, und man wird bessere Frucht sehen, als wenn sie Privat-Unterricht oder Schriftstellerei als ihre Hauptbeschäfti-

gung ansehen. Es soll nun der Lehrplan eines Gymnasiums von zwölf natürlichen Klassen in den drei Abtheilungen: Elementar-Gymnasium, Progymnasium, Obergymnasium dargestellt werden, woraus sich die schon berührten Anlehnungen und Zusammenziehungen ohne Schwierigkeit ergeben.

Das Elementar-Gymnasium.

Klassen (in der ganzen Reihe) . . .	IX.	X.	XI.	XII.
Lebensjahr	10.	9.	8.	7.
Lehrgegenstände.	**Wöchentliche Stundenzahl.**			
Religionslehre	—	—	—	—
Biblische Geschichte	2	2	2	2
Lesen, Rezitiren	3	4	6	6
Schreiben	2	3	3	3
Rechtschreibung	3	2	2	—
Deutsche Grammatik	2	2	2	—
Lateinisch	3	3	—	—
Französisch	3	—	—	—
Rechnen	3	3	3	3
Anschauungs-Unterricht	3	3	3	3
Gesang	1	1	—	—
Turnen	3	3	3	3
Summe . .	28	26	24	20

Die Erläuterungen zu diesem Schema finden sich größtentheils §. 42 bei den Elementar-Klassen der Realschule; denn in den meisten Fällen werden diese Anstalten einen gemeinschaftlichen Anfang haben. Zwar dünkt es mir auch für die Zwecke des Gymnasiums vortheilhafter, das Französische ein Jahr früher zu beginnen als das Lateinische, weil die Formenlehre jener Sprache ungleich leichter ist, allein ich wage nicht, auf dieser dem Herkommen allzu sehr widersprechenden Forderung zu bestehen. Den Anschauungs-Unterricht werden manche Lehrer in den beiden letzten Jahren lieber scheiden. Das kann ihrem persönlichen Ermes-

sen überlassen werden, wenn nur die Scheidung nicht von dem Anschaulichen abführt und keine Splitterung in allzu schmale Streifen verursacht. Lehrer bedarf es für das Elementar-Gymnasium nicht mehr als Klassen sind, denn auf dieser Stufe sind vierundzwanzig wöchentliche Stunden für einen Lehrer gewiß ein Minimum. Auch muß das der Erziehung günstige Klassensystem noch vorherrschen. Steht diese Schule mit einem größeren Organismus in Verbindung, so ist es gut, wenn einer der Lehrer den Oberlehrer (Codirektor) der übrigen macht, weil ein fern stehendes Direktorium nicht viel nützen kann und eine Republik der Lehrer noch weniger taugt. Steht sie allein, so mache man wenigstens den Direktor nicht zum vornehmen Mann, der seine Schule nur aus der Vogelperspektive sieht. Kinder können nur aus der Nähe regiert werden.

[1] Ueber Bestimmung und Organisation der Gymnasien sprechen sich aus: Deinhardt, Der Gymnasial-Unterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit. Hamburg, 1837. Klumpp, Die gelehrten Schulen ꝛc. Stuttgart, 1829. Bach, Ueber die Gränzen der Gymnasial-Bildung. Fulda, 1837. Kapp, Die Gymnasial-Pädagogik. Arnsberg, 1841 (1 fl. 21 kr.). Thiersch, F., Ueber gelehrte Schulen. Stuttgart, 1827. 2 Bde.

[2] Wenn die natürliche Klasse zu 40 Schülern angenommen wird, so würde das Elementar-Gymnasium 160 Schüler enthalten, Progymnasium und Obergymnasium jedes ebenso viel. An einen Ort vereinigt, wäre diese Zahl viel zu groß, um von einem Direktor überwacht zu werden. Kommen aber nur Grupen von je zwei Klassen zusammen so wären es nur 80 Zöglinge, welche füglich auch erziehlich beaufsichtigt werden können. Eine Einwohnerzahl von 800,000 Seelen bedarf jährlich ungefähr 100 Studirende zur Ergänzung des Staatsdienstes, mithin auch 100 Gymnasiasten in jeder natürlichen Klasse; folglich wären noch nicht drei vollständige Gymnasien für einen solchen Unterrichts-Bezirk erforderlich.

§. 45. Das Progymnasium.

Klassen Lebensjahr	V. 14.	VI. 13.	VII. 12.	VIII. 11.	Summe der Stunden.
Religionslehre	2	2	2	2	8
Lesen, Rezitiren	1	2	2	3	8
Schreiben	1	1	2	2	6
Rechtschreibung	—	—	2	2	4
Deutsche Grammatik	1	1	2	2	6
Deutscher Styl	1	1	1	1	4
Lateinisch	10	9	8	6	33
Griechisch	3	3	—	—	6
Französisch	2	2	3	4	11
Rechnen	2	2	2	2	8
Geometrie	2	2	—	—	4
Geschichte	2	2	2	1	7
Geographie	1	1	2	2	6
Naturkunde	2	2	2	1	8
Gesang	1	1	1	1	4
Zeichnen	1	1	1	2	5
Turnen	3	3	3	3	12
Summe	35	35	35	35	140

Für die Ausführung dieses Planes bedarf es sechs bis sieben Lehrer, den Direktor eingeschlossen. Von diesen muß immer ein einziger den lateinischen Unterricht einer Klasse besorgen, und ist dann der Ordinarius derselben. Ueberhaupt darf kein Fach innerhalb der Klasse getheilt sein, es geht dadurch immer Zeit und Kraft verloren. Eine Klasse darf aber, wo möglich, auch nicht mehr als höchstens vier Lehrer haben, den im Turnen etwa ausgenommen. Selbst der Gesang fällt oft besser ganz aus, als daß man ihn einem Manne anvertraut, welchen die Schüler weiter nicht kennen und welcher weiter keine Autorität besitzt. Am besten ist es der Turnlehrer, welcher zugleich Gesang und Zeichnen besorgt. Einen besondern Mathematikus anzustellen, ist nicht rathsam. Nicht nur, daß der Mann selbst leicht einseitig wird und an Achtung

verliert, es taugt auch nicht, wenn sich die Philologen von der Mathematik und den Realien dispensiren. Ein zweites Fach sollte wenigstens Jeder verstehen. Aehnlich verhält es sich mit dem Französischen. Es ist Pflicht der Philologen, um ihrer selbst willen auch neuere Sprachen zu lernen, aber auch Pflicht gegen die Gymnasien. Ordinäre, aus Frankreich verschriebene Sprachmeister sollte kein deutsches Gymnasium mehr dulden. Erst durch den Zusammenklang des Unterrichtes in den verschiedenen Sprachen kann erreicht werden, Was zu erreichen ist; jede Einseitigkeit, und wäre sie mit aller Gelehrsamkeit und allem Geschmacke ausstaffirt, verurtheilt sich selbst, sie hört auf, Humanität zu sein. Der Religions-Unterricht kann nur dann mit der ihm gesetzten beschränkten Stundenzahl zufrieden sein, wenn er nicht, wie oft geschehen, in den Schatten der klassischen Sprachen gestellt, sondern mit konzentrirter Lebhaftigkeit und Wichtigkeit betrieben wird. Gerade bei diesem Unterricht ist vorausgesetzt, daß an intensiver Stärke gewonnen werde, Was an extensiver fehlt; auch ist die Konfirmations-Vorbereitung als Verstärkung dazu gerechnet. Bei den Realien muß ebenfalls die Forderung ausgesprochen werden, daß sie nicht neben ihrer geringen Stundenzahl auch noch durch eine den Philologen geläufige Geringschätzung leiden. Haben sie selbst die Obliegenheit, Realien zu lehren, und wird davon auf den Prüfungen Rechenschaft verlangt, liegt schon in ihrer Vorbereitung ein anderer Akzent auf den Realien, als der gewöhnliche, so wird sich das Ganze des Gymnasial-Unterrichtes harmonisch entwickeln, außerdem, wie man bisher nur allzu oft gesehen hat, sehr unharmonisch. Die Vernachlässigung der Realien, der Mathematik und mancher andern nicht philologischen Disciplinen sind an manchen Gymnasien wirklich himmelschreiend, und können nur durch die ungenügende pädagogische Bildung der Urheber nothdürftig entschuldigt werden [1].

Allerdings hat man zur Rechtfertigung des einseitigen Verfahrens von Konzentrirung der Kraft auf einen Punkt, von Uebung in dem Schwersten, wodurch das Uebrige von selbst zufallen werde, gesprochen; allein die Erfahrung widerspricht, ebenso wie die Psychologie. Was man wissen und können will, das muß ausdrücklich und zu rechter Zeit gelernt werden, und jedes Lebensjahr hat seine eigenthümliche Aufgabe. Es kann aber nicht die Aufgabe des fünfundzwanzigjährigen Mannes

sein, noch multipliziren zu lernen, weil es seine Lehrer einst unter ihrer Würde hielten, sich mit Multipliziren abzugeben u. dgl. Wenn man die achtzehn ersten Lebensjahre den Schulkenntnissen widmet, dann müssen diese am Ende auch vollständig erworben sein, oder die Lehrer verstehen ihr Geschäft nicht. Philologie können nur Wenige zu ihrem Lebensberufe wählen, und um dieser Wenigen willen sind die Gymnasien nicht vorhanden. Ist Sprachkunde, wie die Unterrichtslehre es ja ausspricht, vorzugsweise formal bildend, so ist sie es doch weder allein, noch erschöpfend. Jeder Unterrichts-Gegenstand trägt seinen Theil zur Bildung bei, und ist der Lehrplan richtig entworfen, beinahe nach dem Verhältnisse der ihm gewidmeten Zeit. In diesem Punkte ist aber den alten Sprachen ihr Recht widerfahren, sie nehmen ein Viertel bis ein Drittel der ganzen Lehrzeit weg. Glaubt Jemand sie doch verkürzt, so versuche er zuvörderst einmal, durch methodische Kunst das Verlorene wieder einzubringen, er darf versichert sein, daß sich auf diesem Felde größere Lorbeeren erwerben lassen, als in der seit Jahrhunderten ausgebeuteten Interpretation und Kritik der alten Schriften. Wenn wir aber auf der einen Seite der Ueberschätzung des Unterrichtes in den alten Sprachen entgegenreden, so verlangen wir auf der anderen eine Durchdringung des ganzen Gymnasial-Unterrichtes von dem Geiste des Alterthums und eine Beziehung der übrigen Gegenstände auf die alten Sprachen als Einheitspunkt. Wir wollen also die Klarheit, Einfachheit, Exaktheit, welche in den alten Schriftstellern als Muster vorliegt, in den Schulwissenschaften überhaupt eingeführt, die Schüler sollen sich wirklich aus dem komplizirteren Leben der Gegenwart herauszuversetzen im Stande sein, allein mit Bewußtsein, und dazu bedarf es wieder der vorhergehenden Kenntniß der Gegenwart. Mithin erläutere man die lateinische und griechische Grammatik aus der deutschen, und umgekehrt, man vertiefe sich in die Geschichte des Alterthums, aber nicht ohne Parallelen mit der neuen zu ziehen. Die alte Geographie werde gelehrt, aber nicht selbständig, sondern als eine Seitenparthie der neueren Geographie und auf ihr als Grundlage. In der Mathematik zeige man auch die Weise der Alten, aber nur um die Fortschritte der Neueren desto hervorspringender zu machen. Den deutschen Styl bilde man an den Uebersetzungen der alten Schriften, aber nicht durch sklavische Nachahmung ihrer Ausdrucksweise, nicht durch Abstumpfung des Ohrs für die Feinheiten der Muttersprache. Deßhalb wehre man den

Latinismen in der Uebersetzung ebenso sehr als den Germanismen in der Rückübersetzung. Die Naturkunde muß, wie überall, sich auf Anschauung gründen, und dies Verfahren wird hier um so nothwendiger, als die Beschäftigung mit den alten Sprachen dem Beobachtungsinne unzuträglich ist. Also abermals die Forderung: durch intensive Steigerung des Unterrichtes die extensive Beschränktheit desselben auszugleichen. Vieles indessen bleibt auch dem Obergymnasium zur Ausgleichung, welches die Fertigkeit in den alten Sprachen im Groben voraussetzen darf. Ein hinreichender Wortvorrath, um einen leichten prosaischen Schriftsteller ohne weitläufige Präparation zu verstehen, eine solche Bekanntschaft mit der Grammatik, um von allen häufig vorkommenden Sprach-Fällen Rechenschaft geben zu können, eine Uebung im Schreiben, um in einer Rückübersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische in gewöhnlichen Konstruktionen keinen Fehler zu machen, Das dürfte wohl die Gränze des Progymnasial-Unterrichtes in dem Lateinischen andeuten. Im Griechischen kann in den angesetzten zweihundert vierzig Lehrstunden wohl auch die grammatische Formenlehre eingeübt und die Lesung eines leichten Prosaikers vorbereitet sein. Ueberhaupt sind es die Chrestomathien, an welche auf dieser Stufe der Unterricht gebunden ist, während er in dem Obergymnasium sich an die ganzen Schriftsteller lehnt. Die Chrestomathien enthalten den Lernstoff, welcher dem Gedächtnisse unverwüstlich eingeprägt werden soll, sie werden darum weniger gelesen als gelernt, d. h. mit Gedächtniß und Verstand zugleich aufgenommen [2].

[1] Wenn man es rechtfertigen will, daß man das Gymnasial-Lehramt nicht als eine bloße Seitenparthie der Theologie gelten gelassen, sondern zum selbstständigen Berufe erhoben hat, so ist man den weiteren Schritt zu thun schuldig, die Philologen zu Dem zu machen, was ihr Name besagt, zu Sprach-Freunden, nicht zu Latein-Freunden oder Griechisch-Freunden. Allein auch Dies genügt noch nicht, sie müssen Pädagogen werden, und die alten Sprachen nur in ihrem Verhältniß zur Pädagogik lernen und lehren.

[2] Bei dem Uebergang aus dem Progymnasium zu dem Gymnasium sollte eigentlich ebenso gut eine Maturitäts-Prüfung stattfinden, als bei dem späteren Uebergang zu der Universität. Mancher würde dadurch veranlaßt, den Weg, zu dessen Vollendung seine Kräfte nicht ausreichen, frühzeitig zu verlassen; es würde nicht aufgeschoben und die Arbeit nicht in eine einzige Periode zusammengedrängt u. s. w.

§. 46. Das Obergymnasium.

Klassen	I.	II.	III.	IV.	Summe.
Lebensjahre	18	17	16	15	
Religionslehre	1	1	2	2	6
Lesen, Vortrag	2	2	1	1	6
Deutsche Grammatik	2	2	1	1	6
Deutscher Styl	2	2	1	1	6
Lateinisch	6	7	8	9	30
Griechisch	3	4	5	4	16
Französisch	2	2	3	3	10
Englisch	2	2	2	2	8
Mathematik	3	3	3	4	13
Geschichte	2	2	2	2	8
Geographie	—	—	1	1	2
Naturkunde	2	2	1	1	6
Gesang	1	1	1	1	4
Zeichnen	1	1	1	1	4
Turnen	3	3	3	3	12
Einleitung in die Philosophie	2	—	—	—	2
Summe	34	34	35	36	139

Der Charakter des Obergymnasiums, besonders aber seiner höheren Klassen, ist nicht mehr der des bloßen Erfassens und Behaltens, sondern der Verarbeitung der aufgenommenen Stoffe, theils für das wirkliche Leben, theils für die ideale Bildung. Die Formen des Unterrichtes müssen demgemäß gewählt werden, immer mehr in Selbstbelehrung übergehen, sowie die Disziplin aus der Forderung des unbedingten Gehorsams allmählich die der vernünftigen Selbstbestimmung machen muß. Es sind Jünglinge, welche der Lehrer vor sich hat, anfangs zwar dem Knabenalter noch nahe, und auch später oft in die Knabenart zurückfallend, allein im Ganzen ist doch mehr Selbständigkeit als Unterwürfigkeit vorhanden, und wo die Letztere erzwungen werden soll, geschieht es gemeiniglich auf Kosten der Wahrheit. Allein damit ist nicht die Laßheit entschuldigt, womit manche Gymnasien die Sitten ihrer Zöglinge behandeln. Nicht gehen lassen soll man die jungen Leute,

sondern sie so führen, daß ihnen die Führung zur Lust wird. Und dazu haben die Obergymnasien um so mehr Gelegenheit, als ein großer Theil ihrer Schüler, oft der größeste, auswärtige sind, bei welchen sie zugleich Elternstelle zu vertreten haben. Die Hauptursache der Rohheit der Gymnasien liegt freilich in der Rohheit der Universitäten, allein Viel läßt sich doch auch den schlimmen Einwirkungen zum Trotz ausrichten, wenn man die Liebe der jungen Leute zu gewinnen und ihnen die Wissenschaft werth zu machen versteht. Besäßen die Gymnasien recht viele Lehrer von diesen Eigenschaften, so wäre hinwiederum der Rohheit der Universitäten leichter beizukommen, und diese schimpflichen mittelalterlichen Spuren ließen sich endlich vertilgen. Auch hier zeigen sich die traurigen Folgen des Mangels an pädagogischer Bildung vieler Gymnasiallehrer und daneben ihrer übel organisirten bürgerlichen Stellung. Könnten sie einen Theil ihrer Zeit dem Verkehr mit ihren Zöglingen widmen statt dem Privat-Erwerb oder der Schriftstellerei, es stünde Vieles besser, als es steht. Rechnen wir auf eine angemessene Bildung, auf eine freudigere Stellung der Gymnasiallehrer, so werden sich die Erläuterungen zu dem vorstehenden Lehrplan meist von selbst finden. Daß z. B. eine Stunde des Religions-Unterrichtes mehr für das Herz als für den Kopf berechnet sein kann, sieht Jeder leicht ein. Das Wissen kann in den der Konfirmation folgenden 160 Lehrstunden bis zu vollendetem sechszehnten Jahre wohl hinreichend erweitert sein, für Erregung des religiösen Gefühls bleibt ein Bedürfniß, welches der allgemeine Gottesdienst nicht ganz befriedigt. Das Lesen deutscher Klassiker ist in allen höheren Lehranstalten nöthig, in dem Obergymnasium aber noch besonders wegen des zu bildenden mündlichen Vortrags. Indessen muß dieser letzte Zweck noch mehr durch den Unterricht in dem Styl zu erreichen gesucht werden, und es wäre nicht zu weit gegangen, wenn man in dem letzten Jahre bisweilen geradezu eine mündliche Behandlung eines leichten Themas statt des schriftlichen Aufsatzes forderte. Ueberhaupt sollen die Stylübungen des Obergymnasiums keineswegs in den engen Schranken gehalten werden, wie die der niederen Schulen. Auch poetische Versuche gehören dahin, sie sind dem Alter von siebenzehn bis achtzehn Jahren angemessen und entspringen fast von selbst aus der Nachahmung antiker Muster. Die deutsche Grammatik ist auf dieser Stufe die übersichtliche und einsichtige Betrachtung der verschie-

densten Spracherscheinungen. Mag der Lehrer der philosophischen Ansicht von der Sprache zugethan sein oder der historischen, so wird die zusammenhängende Darstellung der in der deutschen Sprache sich offenbarenden Gesetze nothwendig auf die Vergleichung mit den nun auch bekannten Sprachen der Griechen, Römer, Franzosen, Engländer führen, und der junge Mensch wird vermittelst der Sprachgesetze in die Gesetze des menschlichen Geistes eindringen. Doch ist zu rathen, vorerst bei dem Nächsten stehen zu bleiben, und sich nicht zu frühe, wohl ohne Fundament, zu einer Sprach-Philosophie, oder auch zu einer sanskritischen Wurzel-Forschung verleiten zu lassen. Die altdeutschen Mundarten müssen gekannt sein, aber nicht gerade ins Einzele. Der Schüler muß sich nur bei demnächstigem eignen Studium zurechtzufinden wissen. Im Lateinischen ist genaue Kenntniß ganzer Schriftsteller und ihres Zeitalters ein wichtiger Theil der Aufgabe, ein zweiter die Eleganz der Nachahmung sowohl im Uebersetzen in die Muttersprache, als in der Rückübersetzung in die fremde; endlich grammatische Durchschauung der Sprache. Daß zu freien lateinischen Stylübungen die Zeit nicht ausreicht, auch wenig Erkleckliches dabei gewonnen wird, ist bereits gesagt. Statt Dessen sollte man einen Schriftsteller zum philologischen Brevier für die Jünglinge auswählen. Diesen müßten sie in allen seinen Fugen kennen und zum großen Theile auswendig wissen. Unter den Lateinern dürfte Horaz, wenigstens die Briefe, wohl am ersten dieses Vorzugs würdig sein, oder Sallust unter den Prosaikern. Keinesfalls dürfen alle Schriftsteller als gleich berechtigt gelesen werden. Aehnliches gilt von dem Griechischen, wo das Lesen der Schriftsteller noch entschiedener die Hauptaufgabe wird, als in dem Lateinischen, und wo die Schriftsteller auch wirklich die wünschenswerthe Klassizität des Inhalts und der Form besitzen. Soll für die Nicht-Philologen ein recht dauernder Gewinn, eine mit dem Austritt aus dem Gymnasium nicht abgebrochene Befreundung mit den Autoren gewonnen werden, so muß auch hier der Kreis etwas enger geschlossen sein, damit über der Menge der Freunde die Freundschaft nicht lockerer werde. So ist es genug, die Tragiker oder gar Pindar und Aristophanes aus einigen Proben zu kennen, dagegen muß Homer mit solcher Leichtigkeit gelesen werden, daß man sich auch später nicht vor der Last des Wörter-Aufschlagens zu scheuen hat. Das Französische muß bis zu einer mäßigen Fertigkeit im Sprechen und

Schreiben, so wie zu einer Bekanntschaft mit der couranten Literatur führen. Die Zeit ist also dabei sorgfältig zu benutzen, und nicht durch Allotria oder läppische Unterhaltungen zu verlieren. Alles muß in einander greifen, das Gespräch die Lektüre zum Gegenstand haben, das zu Schreibende sich auf etwas Gelesenes zurückbeziehen. Ganze Schriftsteller können nicht wohl behandelt werden, dazu mangelt die Zeit; auch fehlt es nicht an literar-historischen Zusammenstellungen, welche die Schüler zugleich in die Sprache einführen. Die Erlernung des Englischen hat einen beschränkteren Zweck. Der Gebildete muß heutiges Tages eine englische Schrift lesen können, auch mit der Aussprache so weit vertraut sein, daß er keine bedeutenden Verstöße macht. Schreiben und Sprechen ist mehr Sache der Berufs-Bildung. In der Mathematik wird sich in den angesetzten Lehrstunden (520) etwas sehr Beträchtliches leisten lassen, wenn anders in der Elementarschule und dem Progymnasium ein guter Grund gelegt. Leider fehlte dieser bisher in den meisten Fällen. Unmethodisches Rechnen, ungelenkes Demonstriren in der Geometrie hatte auch die guten Köpfe oft so sehr gegen alle mathematische Mittheilung abgestumpft, daß ein durchschauliches und freudiges Lernen in den Oberklassen unmöglich war. Es ist eine der dringendsten Forderungen an die Gymnasien, die methodischen Mißbräuche in diesem Fache abzustellen; dann wird es möglich sein, in der Arithmetik nicht blos die Algebra, sondern die ganze niedere Analysis, in der Geometrie nicht blos den Umfang der Euklidischen Elemente, sondern auch die Trigonometrie und die Apollonischen Kegelschnitte nicht nur verstehen zu lehren, sondern auch durch allerlei Uebungen geläufig zu machen. Die Aufgabe ist in der That nur schwer, wenn sie verkehrt behandelt wird. Die Geschichte hat in dieser Schule mancherlei Zuflüsse, die ihr sonst abgehen, aus den Sprachen, zumal aus den klassischen Historikern der Alten. Dafür liegen ihr aber auch ungewöhnliche Leistungen ob. Sie muß die geographischen Veränderungen der Länder im Laufe der Zeit anschaulich machen, sie muß die Kultur- und Literatur-Geschichte bis zu einem gewissen Grade in sich aufnehmen, sie muß auch die sogenannten Antiquitäten berücksichtigen, selbst die Mythologie, weil allem Diesem kein besonderer Platz in dem Lehrplane angewiesen ist. Ein so ungeheures Feld will wohl eingetheilt und fleißig bearbeitet sein. Darum muß ein Arbeiter den andern gehörig unterstützen und

sich vor zerstreuenden Liebhabereien hüten. Die Geographie soll das Ganze des Erd-Bildes vollenden. Daß Nichts daran fehle, dafür hat der Organismus des speziellen Lehrplanes zu sorgen; daß es anschaulich und übersichtlich sei, ist Sache des vortragenden Lehrers. Sollte die mathematische Geographie nicht recht begriffen sein, so widme man ihr noch ein Semester unter dem Titel der Naturkunde, wohin sie ja auch gehört. Die der Naturkunde gewidmete Zeit muß unter Naturgeschichte und Naturlehre vertheilt werden. Die Erstere kann mit einigen Sommersemestern fürlieb nehmen, weil diese den Anschauungen bei weitem am günstigsten sind, ohne welche alles übrige Lernen ohne Werth bleibt. Die übrige Zeit verwende man auf physikalische Versuche und Erklärungen, worein auch die Chemie als besonderer Kursus eingeschoben wird. Die Sache ist so schwierig nicht, und die experimentirende Thätigkeit ist ein Gegengewicht gegen die mnemonische und spekulative des Sprach-Unterrichtes; nur gehört dazu ein Lehrer, der das Objekt gehörig kennt, und kein lächerliches Subjekt ist. Nirgends ist gute Disziplin nöthiger als in Lehrstunden, welche von Experimenten begleitet sind. Den gemeinschaftlichen Gesang sollte man in keiner Periode der Jugend fallen lassen, nicht blos wegen der technischen Leistungen, sondern auch wegen der ästhetischen und selbst wegen der sittlichen Wirkung. Wenn die Gymnasiasten anständig singen gelernt haben, werden sie auf der Universität weniger unanständig singen, und nicht aus Mangel an Vorübung musikalische Gesellschaften meiden. Aehnlich verhält es sich mit dem Zeichnen. Es darf nicht ganz fehlen in der harmonischen Bildung, wenn auch nur Einzele weiteren Gebrauch davon machen. Diese werden freilich noch besonderen Unterricht suchen müssen, wozu es nicht unrecht wäre, eine weitere, aber fakultative Lehrstunde zu bestimmen. Unter der Einleitung in die Philosophie verstehen wir nicht sowohl einen bestimmten philosophischen Kursus, als eine philosophisch aufgefaßte Einleitung in die Wissenschaften, welche auf der Universität zur Auswahl vorliegen. Der sich der Universität nähernde Gymnasiast muß doch einen Vorschmack haben von Dem, was ihn an seiner nächsten Bildungs-Station erwartet. Er muß mit freierem Blicke in das unermeßliche Feld der Wissenschaft schauen, seine bisherigen Führer sollen ihm Winke über seine künftigen Wanderungen geben, damit er nicht dem Zufalle, der Rathgeberei unverständiger Freunde oder fern

stehender Personen verfalle. Auch die Form des Universitäts-Vortrags muß durch diese Einleitung ihm bekannt werden, damit er sich demnächst weder bestechen noch abschrecken läßt [1].

Alle diese Bestrebungen werden gewöhnlich durch eine Prüfung (die Maturitäs-Prüfung) geschlossen, welche ein äußerliches Erkenntniß über die Reife zu der Berufsschule, der Universität, sein soll. Ist gleich das Urtheil der Lehrer über den Schüler auch ohne diese feststehend, so ist es doch wohlthätig, wenn dem subjektiven Urtheil noch eine objektive Nachweisung zu Hülfe kommt. Mancherlei Schwächen werden dadurch ihrer Einwirkung beraubt. Zugleich erhält der Staat eine zuverlässige Darlegung des Ausgangspunktes, von wo die direkte Ausbildung seiner dereinstigen Diener beginnt. Er weiß, Was er der Universität, Was den Gymnasien zurechnen darf, und kann seine Anforderungen an seine Diener selbst darnach modifiziren. Ein zu hoher Werth auf diese Maturitäts-Prüfung gelegt, wirkt nachtheilig auf die freie Entwicklung des Geistes und auf die Gesundheit der Zöglinge. Alles wird nur auf den einen Erfolg berechnet, und dabei spielende Zufälligkeit dem Wesentlichen in der Bildung gleich gesetzt. In wenigen Stunden oder Tagen läßt sich nicht genaue Rechnung über das geistige Treiben einer Viertels-Lebenszeit ablegen. Soll nicht das äußerliche Urtheil das tiefer eindringende überwiegen, so darf der Maturitäts-Prüfung nur eine sekundäre Entscheidung zukommen, die primäre liegt in den sämmtlichen, nicht blos in den letzten Zeugnissen der Lehrer. Soll nicht in den Staatsdienst eine blos äußerliche Werthschätzung nach dem Maaßstabe gewisser Fertigkeiten und Kenntnisse eindringen, so muß schon vor dem wirklichen Eintritte in denselben der Sittlichkeit, der Gewissenhaftigkeit, der Vernünftigkeit ein höherer Werth beigelegt werden, als bisher zu geschehen pflegte. Nur die Gesinnung adelt den Menschen, alles Erworbene kann verloren gehen. Ein auf mehreren Stufen wiederholtes Maturitäts-Examen würde die Nachtheile der Ueberspannung der Kraft und den Einfluß des Zufalls mindern.

[1] Es kann indessen füglich statt dieser Encyklopädie auch ein literarhistorischer Kursus durchgenommen werden. Es kommt eigentlich nicht sowohl auf den Stoff, als auf die Form an: es ist Hinüberleitung zu dem Universitäts-Studium.

§. 47. Der Privatunterricht.

Es ist zu unterscheiden zwischen Privatschulen und privatem Einzel-Unterricht. Die ersteren gehören nothwendig einer der bereits aufgezählten Hauptgattungen von Schulen an. Wenn sie auch durch Berücksichtigung lokaler und persönlicher Bedürfnisse Nebenzwecke in sich aufnehmen können, welche sie von der Normal-Organisation bedeutend ablenken, so sind sie dem Wesen nach doch von den öffentlichen Anstalten nicht verschieden; vielmehr ist bei einer geregelten Gesetzgebung und Verwaltung der Unterschied nur in der ökonomischen Begründung gelegen. Was der Staat um der Erziehung und des Unterrichts selbst willen an die von ihm gegründeten Anstalten zu fordern hat, das muß er auch an die entsprechenden Privat-Lehranstalten fordern; Was sich aber auf die Oekonomie der Anstalt bezieht, das kann er nur in den aus seinen Mitteln unterhaltenen Anstalten regeln. Die Rechte der Eltern, welche in den von dem Staate unmittelbar abhängigen Schulen anerkannt werden, bleiben natürlich auch in Privatschulen anerkannt. Mithin ist es ein Aufsichts- und Gesetzgebungs-Recht, welches der Staat darin ausübt, kein Recht der Verwaltung. Eine absolute Unterrichts-Freiheit verträgt sich so wenig mit einer fortschreitenden Civilisation, als ein absoluter Unterrichts-Zwang. Die Erstere würde zum Gegenstande der Spekulation machen, Was Gegenstand der heiligsten Pflicht ist, der Andere würde den Fortschritt der Gesammtheit an die Ideen der gerade Regierenden binden, mithin aller organischen Entwicklung entgegenstehen und ohne Noth die Rechte der Eltern kränken. Nach den in Deutschland bereits bestehenden Einrichtungen wird ein Mittelweg eingeschlagen, welchen die Unterrichtslehre billigt und begründet. Der Staat verlangt ein Minimum von Bildung für jeden seiner Angehörigen, weil derselbe sonst den übrigen, sei es durch Unfähigkeit, sich zuernähren, sei es durch Unsittlichkeit, zur Last fallen würde. Dieses Minimum stellt die Volksschule in ihrer äußersten Beschränkung dar. Hierzu kann Zwang stattfinden, denn die Unterlassung wäre Beeinträchtigung fremder Rechte. Freilich fordert die Konsequenz, daß dieses Minimum ohne alle Kosten dargeboten werde. Schulgeld in einer Schule zu erheben, deren Besuch zwangsweise verlangt wird, ist ein Widerspruch; denn der Bettler ist dabei nicht sonderlich interessirt, sondern

die Begüterten nach dem Maaße ihres Vermögens. Alle Schulen höherer Art sind Gegenstand einer freien Wahl, weßhalb man ihren Besuch besteuern kann, obgleich die Billigkeit fordert, daß diese Besteurung im Verhältnisse zu den durch diese höhere Bildung erreichbaren Vortheilen stehe, und daß also der Staat diejenigen Schulen, welche vorzugsweise zur Ausbildung seiner Diener bestimmt sind, nicht blos gründe, sondern auch die Beiträge der Benutzenden so klein setze, daß sie nicht allein von Reichen, sondern von allen Talentvollen benutzt werden können, welche durch ihre häusliche Bildung schon die erste Stufe der zu erwerbenden Gesammtbildung erstiegen haben. Ueberhaupt liegt es im Interesse des Staates, daß die Intelligenz, soweit sie der materiellen Thätigkeit nicht zuviel Zeit entzieht, möglichst ausgebreitet sei; er darf also die Gelegenheit, dazu zu gelangen, nicht erschweren. Darum müssen soviel höhere Schulen existiren, daß nicht nur den Wünschen der Eltern, welche ihre Kinder mit einer mindestens der ihrigen gleichen Bildung ausrüsten möchten, genügt, sondern auch die Masse der Intelligenten im Staate der Masse der die physische Stärke besitzenden Staatsmitglieder das Gleichgewicht halte. Nur auf diese Weise bleibt der Organismus gesund. Von dieser Seite allein betrachtet, könnte sich jedoch die Staatsgewalt begnügen, da Schulen zu errichten, wo die Vermögens-Verhältnisse der betreffenden Eltern nicht erlaubten, auf eigne Kosten Bildungs-Anstalten zu errichten. Er könnte diese Errichtung mindestens in der Regel den Gemeinden überlassen, und nur ausnahmsweise denselben zu Hülfe kommen. Ihm bliebe blos die Verpflichtung, die nöthige Anzahl von Lehrern auszubilden, damit nicht der gute Wille der Gemeinden an dem Mangel tüchtiger Lehrer scheiterte, ferner die Beaufsichtigung dieser Schulen durch dazu befähigte Beamte, weil die Gemeinde in der Regel solche nicht besitzt; endlich die Pensionirung der untauglich gewordenen Lehrer und ihrer Wittwen, weil diese nur durch eine umfassende Assekuranz gesichert sein können. Dafür könnte der Staat die Anstellung auch der von Gemeinden besoldeten Lehrer ansprechen, Was natürlich auch zum Gedeihen der Schulen dienen würde, weil nur eine größere Auswahl die rechten Personen finden läßt und die Zufälligkeiten des Vorrückens durch das größere Feld, worauf es geschähe, entfernt würden. Allein aus dem Aufsichts-Rechte des Staates über die Schulen fließt auch die Aufsichts-Ver-

pflichtung desſelben, und dieſe führt zu der Folge, daß der Staat ſolche Schulen, welche anerkannten pädagogiſchen Grundſätzen widerſprechen, nicht dulden dürfe, gleichviel ob er ſelbſt, ob Gemeinden, ob Privaten die Mittel dazu hergegeben haben. Rührt nun aber die Mangelhaftigkeit dieſer Schulen von dem Mangel an hinlänglicher Dotation von Seiten der Gemeinden, ſo hat der Staat dann die Dotation zu ergänzen, wenn die Gemeinde es nicht vermag und ohne Nachtheil des Ganzen doch einer höheren Schule nicht entbehren kann. Eine Uebernahme der Koſten für das ſämmtliche Schulweſen von Seiten des Staates würde freilich die Organiſation ſehr vereinfachen, allein auch die Anſprüche dermaßen häufen, daß ihnen wohl ſchwer zu entſprechen wäre [1]. Unter dieſen Umſtänden kann es den Regierungen durchaus nicht unlieb ſein, wenn hier und da durch Privat-Unternehmungen manche Anſprüche an den Unterricht befriedigt werden, welche die Gemeinden oder der Staat ſelbſt nur ſchwer zu berückſichtigen im Stande wäre. Reiche Eltern wünſchen nicht ſelten, neben dem Unterrichte auch die Erziehung ihrer Kinder einem Fremden zu übertragen. Oft geſchieht es freilich, aus Bequemlichkeit, oft aber auch aus dem Wunſche, dies wichtige Geſchäft einem ſachverſtändigen und eigens dazu berufenen Manne zu überlaſſen. Wer möchte Dies tadeln? Wieder kommt der Fall häufig vor, daß die Gemeinde wohl für das Minimum der Bildung geſorgt hat, eine Anzahl Eltern aber höhere Bildung für ihre Kinder wünſchen, als die in der öffentlichen Schule gebotene. Auch dieſer Wunſch, wenn gleich bisweilen von Vorurtheilen eingegeben, darf nicht beeinträchtigt werden, ſolange die Ausführung keine tadelhafte iſt. Oft iſt ſogar die Oertlichkeit, oder die Perſönlichkeit der Kinder Hinderniß an dem Beſuche einer öffentlichen Schule; dann muß der Staat den Privatunterricht nicht blos erlauben, ſondern verlangen und nöthigen Falls unterſtützen. Allein mag die Veranlaſſung des nicht öffentlichen Unterrichtes ſein, welche ſie will, derſelbe darf nicht hinter dem öffentlichen zurückbleiben. Der letztere iſt die Norm, wornach ſich der private zu richten hat, und die von dem Staate eingeſetzte Schulbehörde muß jenen in der Weiſe überwachen, daß auf jeder Stufe nachgewieſen wird, die Abſicht der Eltern, ihre Kinder beſſer unterrichten zu laſſen, ſei wirklich erreicht. Denn das iſt eine thörichte Anſicht, daß den Eltern ſelbſt darüber das Urtheil zuſtehe. Wie wenige Eltern kennen die Anforderun-

gen an einen guten Unterricht, zumal in unserer täglich sichtbar fortschreitenden Zeit. In der Erziehung darf es Niemand auf den Erfolg ankommen lassen, denn es gilt ja das Glück von Menschenseelen. Die Sachkundigsten haben darüber zu urtheilen, ehe es zu spät wird. Darum hat der Staat die Aufsicht über die Privatschulen in der Weise auszuüben, daß die Eltern vor Täuschung, und seine eignen Zwecke vor Störung gesichert sind. Dazu gehört a. Verbot alles Unterrichtes an Unmündige ohne ausdrückliche Konzession bei allen nicht zur Familie gehörigen Personen. Und zwar bedarf es dieser Konzession sowohl zur Errichtung von Kleinkinder- oder Strickschulen, als auch zum Unterrichte im Tanzen, in der Musik, im Zeichnen, und wenn es auch in den Häusern der Eltern geschieht. Die Sittlichkeit eines jeden Lehrers muß wenigstens erst konstatirt sein, ehe man ihm gestattet, ein Gewerbe aus seinem Unterichte zu machen; allein auch die Art zu unterrichten sollte selbst in unscheinbaren Künsten nicht ganz unbeachtet bleiben. Darum ist es nicht Sache der Polizei, solche Konzessionen zu ertheilen, sondern der Schulbehörden. Vollends für einen vollständigen Unterricht sollte man Niemanden ohne vorherige genaue Prüfung die Erlaubniß ertheilen. Die Bestehung eines für ganz andere als pädagogische Zwecke angestellten Examens, z. B. eines rein theologischen, darf niemals die Basis einer Berechtigung zum Unterrichte sein. Ebenso ermangelt die Gewohnheit, jeder Strickerin die Erlaubniß zur Errichtung einer Kleinkinderschule zu gewähren, alles vernünftigen Grundes. Wer unterrichten will, muß den Plan seines Unterrichtes vorlegen, und die Art, wie er die Schüler behandeln will, auseinander setzen können. Er muß sich über die zu benutzenden Lehrmittel ausweisen und mindestens angeben können, nach welchen Mustern er zu unterrichten gedenkt. Selbst in den Handwerken dürfen ja nur Meister Lehrlinge annehmen, warum sollte es in dem Jugend-Unterrichte anders sein? b. Nach ertheilter Konzession hat der Privatlehrer, so gut wie der öffentliche, periodische, Ausweise seiner Unterrichtsthätigkeit zu geben. Er muß dadurch an den Tag legen, daß er des in ihn gesetzten Vertrauens würdig ist. Die von dem Staat bestellte Schulbehörde hat sich in einer geeigneten Weise zu verlässigen, daß in dem Privatunterrichte Nichts versäumt wird, was in dem öffentlichen als unerläßliche Forderung fest steht. c. Daneben hat aber der Privatlehrer nachzuweisen, daß auch die nöthigen Lehrkräfte

für seinen Plan vorhanden sind. Uebernimmt er Mehr, als er allein zu leisten im Stande ist, so muß er sich die nöthigen Gehülfen nehmen. Läßt sich Dies finanzieller Hindernisse wegen nicht ausführen, so ist die Anlage der ganzen Privatschule eine falsche, und muß geändert werden. Selbst bei Hauslehrern kann dieser Fall eintreten, zumal wenn mehrere Familien sich zu diesem Zwecke vereinigen. Ein Hauslehrer, welcher acht Kinder von verschiedenem Alter zu unterrichten hat (also acht natürliche Klassen), kann nicht Mehr leisten, als eine Volksschule der einfachsten Art, und die Aufsichts-Behörde hat darauf zu sehen, daß ihm wirklich nicht Mehr zugemuthet wird. Diese Kontrole über den Privatunterricht wird am nöthigsten, wenn derselbe auf eine höhere Stufe des öffentlichen vorbereiten soll. Die Gymnasien wie die Realschulen würden ungleich Mehr leisten, als sie es jetzt vermögen, wenn sie nicht beständig genöthigt wären, übel vorbereitete Schüler anzunehmen. Es fehlt an allem organischen Zusammenhang zwischen beiden Veranstaltungen zum Unterrichte; bald ist hier eine Lücke, bald dort, und sobald Stätigkeit fehlt, ist die halbe Unterrichts-Thätigkeit verloren. Noch ein Bedenken gegen die ungehinderte Errichtung und das unbeaufsichtigte Bestehen des Privatunterrichtes liegt in der Jugend der meisten Privatlehrer. Es wird als vorläufiges Unterkommen für Literaten aller Art angesehen, ohne daß nach innerem Berufe gefragt wird. Solche jungen Leute bedürfen, auch wenn sie fähig und kenntnißreich sind, einer Autorität, welche sie von Ueberschreitungen ablenkt. Die Eltern der Schüler können diese Autorität nicht bilden, theils als nicht sachverständig, theils als zu nahe betheiligt; es muß also von Staats wegen gesorgt werden, daß nicht, während man an öffentlichen Anstalten Mühe und Kosten nicht spart, das Unterrichtswerk in guten Betrieb zu setzen, nicht in der Stille gepfuscht wird. Aerzte und Apotheker werden unter die schärfste Kontrole genommen, warum die Lehrer nicht, welche viel schlimmeres Gift verbreiten können? Und zwar sollte vor dieser Kontrole das fashionable Gewand einer Töchter-Erziehungs-Anstalt oder dergleichen durchaus nicht schützen. Es ist nicht blos pädagogisch, sondern auch politisch höchst beklagenswerth, daß die Kinder der vornehmsten Familien, welche durch ihre Geburt schon auf einflußreiche Posten berufen sind, so selten in zuverlässigen Bildungs-Anstalten erzogen werden, vielmehr nur allzu häufig geputzten Pfuschern in die Hände

fallen, welche eher an alles Andere denken, als an die heiligen Pflichten, die einem Erzieher obliegen. O wollte man endlich erkennen, daß die gute Erziehung nicht blos eine Wissenschaft und eine Kunst, sondern auch eine Tugend ist, daß einem Unmündigen kein größeres Glück widerfahren kann, als einen guten Erzieher zu erhalten, ein Mündiger aber keinen wahrhafteren Ruhm gewinnen kann, als den ein guter Erzieher zu sein [2].

[1] Es ist heutiges Tages freilich ein beliebtes Thema: Emanzipation der Schule von der Kirche, von der Gemeinde Unterhaltung derselben aus Staatsmitteln. Solange aber der politische Zustand Europa's keine bedeutende Reduktion der stehenden Heere gestattet, fehlen den Staaten die Mittel, eine durchgreifende Organisation des Schulwesens vorzunehmen. Die Verbesserung wird sich also eng an das Vorhandene anschließen und auf das Dringendste beschränken müssen. Auch dürften wohl viele sittliche Gründe dafür sprechen, daß eine solche Umwälzung nicht einer einzigen Generation zugewiesen werden dürfte.

[2] Wenn einst die Mehrzahl der im Staate Einflußreichen zu der Einsicht gelangen wird, daß das Wohl der Staaten nicht so sehr von der Förderung der materiellen Interessen abhängt, als von der Steigerung der moralischen Kraft aller Bürger, und daß diese moralische Kraft ohne ein Gleichgewicht der Intelligenz gar nicht erzeugt werden kann, dann wird man auch einsehen, daß die Schule im Verbande mit der Kirche die wichtigste Anstalt zu Erreichung aller menschheitlichen und bürgerlichen Zwecke ist. Man wird Dies um so deutlicher erkennen, wenn man erwägt, daß die Schule eine nothwendige Ergänzung der Familie werden muß, sobald die Civilisation zur Arbeits-Vertheilung und damit zu einem Geschäfts-Betriebe außer dem Hause und dem Kreise der Kinder zwingt. Ist dadurch die Berechtigung der Schule im Staats-Organismus nachgewiesen, so ergeben sich von selbst die Vortheile, welche von ihrer Güte abhängen, und der Staat wird sein Aufsichts- und Organisations-Recht über so wichtige Anstalten nicht abtreten oder vernachlässigen wollen. Will er aber das Recht üben, so darf er die Pflichten nicht versäumen, Pflichten, welche mehr noch der Zukunft als der Gegenwart angehören. Mit jedem Fortschritte in der Staatswirthschaft wird also besser für Ausbildung, Unterhalt und Beaufsichtigung der Lehrer gesorgt werden, wird den pädagogisch gebildeten Beamten Mehr anvertraut, und der pädagogischen Gesetzgebung der Vorzug vor der äußerlichen des historischen Rechtes gegeben werden. Mag also der Stand der Lehrer jetzt noch von Druck aller Art belastet, seine Wirksamkeit gehemmt, sein Verdienst verkannt sein,

eine schönere Zukunft steht bevor. Sie wird, sie muß erscheinen, so gewiß die Menschheit bisher unter der Leitung der Vorsehung und durch die entwickelnde Kraft des Christenthums fortgeschritten ist. Erleben wir auch nicht die Ernte, so haben wir doch nicht vergebens gesäet.

Druckfehler im 1. Bande.

S. 10 Z. 8 von unten lies: der statt dieser.
„ 24 „ 22 „ oben „ Ausdrücke statt Reden.
„ 37 „ 2 „ „ „ Mündigkeit statt Würdigkeit.
„ 47 „ 10 „ „ „ Sein statt Sinn.
„ 95 „ 20 „ „ streiche: der.
„ 112 „ 5 „ „ schiebe ein: nicht.
„ 127 „ 10 „ unten lies: beutet statt brütet.
„ 228 „ 10 „ „ „ verbieten statt verbreiten.

Register

der in den drei Bänden des Lehrbuchs vorkommenden Sachen und Namen.

A.

Abela III. 265.
Abendschulen III. 371.
Abgewöhnung I. 140.
Abhandlungen III. 111.
Abhärtung II. 35.
Abkürzungen II. 177. 200.
Ableitung der Wörter und Begriffe II. 229.
Ablenkung I. 130.
Abnahme der Kräfte I. 52.
Abschreiben. III. 84.
Absichtlichkeit der Erziehung. I. 1.
Absichtlichkeit des Lehrens und Lernens. II. 183.
Abstumpfen I. 45.
Ackermann III. 257.
Addition III. 156.
Adelung III. 90.
Adler III. 250.
Aehnlichkeit der Figuren III. 174.
Aenderung d. Umgebungen I. 131.143.
Aesthetische Gefühle II. 72.
Affekte I. 75.
Ahn III. 134.
Allgemeine Grundsätze der Erziehung I. 13.
Alphabetische Reihe III. 34.
Altersstufen I. 93.
Alte Sprachen III. 136.
Altklugheit II. 104.
Amos Comenius II. 56.
Analogien II. 229.
Analysis II. 171, 199.
Anekdoten III. 26.
Anfangspunkt der Erziehung I. 9.
Anlage I. 56.
Anlehnung der Gegenstände an einander II. 260.
Anordnungen über Unterrichtszeit III. 283.
Anschaulichkeit der Erziehung I. 201.
Anschaulichkeit im Unterricht II. 170.
Anschauung im Erziehen I. 102.
Anschauung im Unterricht II. 205.
Anschauungen, elementarische, III. 3.
Anschauungen, Unterrichtsmittel, II. 222.
Anschauungen, Vorstellungen, I. 70.
Anschauungskursus der Zahlenlehre III. 150.
Anschauungs-Unterricht III. 15.
Anschluß der Erz. an die äußerlichen Verhältnisse I. 189.
Anschluß der Erz. an die Sitte I. 193.
Anstellung der Lehrer III. 277.
Antwort II. 231.
Anwendung II. 205.
Anwendungskursus III. 158
Arbeiten, freie, III. 113.
Arbeiten, schriftliche, II. 242.
Arbeitszeit II. 31.
Arendt III. 233.
Aue, von der, III. 29.
Aufeinanderfolge verwandter Unterrichtsgegenstände II. 211.
Auffassung I. 215. II. 117, 138, 200.

Aufgabe II. 112, 223, 235.
Aufgabe des Unterrichts II. 110.
Aufgabe, materiale, des Unterrichts II. 145.
Aufgaben, diophantiſche, III. 166.
Aufgaben, häusliche, II. 237.
Aufgewecktes Naturell I. 58.
Aufmerkſamkeit I. 71, 135. II. 116, 183.
Aufmunterung I. 106, 119.
Aufopferung des Erziehers I. 152.
Aufrichtigkeit des Zöglings I. 172.
Aufſchub I. 132.
Auftrag I. 119.
Augenmaaß II. 51.
Auguſt III. 211.
Ausbildung des Lehrerſtandes
Ausbildung, harmoniſche, I. 161.
Ausdauer II. 77.
Ausführung einer Aufgabe II. 223.
Ausland, das, III. 193.
Ausruf III. 68.
Ausſprache III. 57.
Ausſpülen des Mundes II. 29.
Aeußerliche Einrichtungen der Schulen III. 276.
Austritt aus der Schule I. 229.
Ausweiſung aus der Schulanſtalt III. 310.
Auswendiglernen, annäherndes, der dogmatiſchen Sätze III. 255.
Auszeichnung I. 108.
Autorität des Erziehers I. 20, 153.

B.

Bach III. 399.
Bädeker III. 198.
Baden, das, II. 16.
Bader II. 29.
Badniſcher Katechismus III. 258.
Bär III. 135.
Barbieux III. 136.
Barthel I. 39. II. 162. III. 107, 345.
Bartholomäi III. 198.
Bauer III. 225.
Bauerkeller III. 197.
Baumann III. 203.
Baumgarten III. 90, 252.
Baumgärtner III. 211.
Baur I. 39. III. 251.
Beaufſichtigende Behörden II. 293.
Beauvais III. 136.
Bechſtein III. 24, 378.
Beck III. 225.
Beck, B. W., II. 112.
Becker, F., III. 105, 107.
Becker, K. F., III. 225.
Befehl I. 117.
Begierde I. 78.
Begriff I. 70.
Beherrſchung des Geſchlechtstriebs II. 37.
Beiſpiel II. 88.
Beiſpiel der Eltern I. 146.
Beiſpiel des Lehrers I. 20, 124.
Beiſpiel im Unterricht II. 229.
Belehrung I. 101.
Bell II. 254. 257.
Belohnung I. 106.
Bender III. 259.
Beneke I. 11, 38, 86. III. 124, 147.
Beobachtungsſinn II. 116.
Beobachtendes Verfahren in der Erziehung I. 176.
Bequemlichkeit der Eltern I. 147.
Berghaus III. 197.
Berichtigung II. 223.
Beruf der Taubſtummen III. 274.
Beſchäftigung I. 120.
Beſchäftigungstrieb I. 119.
Beſchränktheit der Lehrmittel II. 287.
Beſchränkungen, erziehliche I. 28.
Beſchreibung II. 228.
Beſitztrieb II. 80. III. 111.
Beſoldungsklaſſen III. 279.
Beſtand des Tones III. 68.
Beſtrebungen I. 97, 117, 122, 126.
Beſtrebungsvermögen I. 66, 77. II. 7.
Beſtrebungsvermögen, Ausbildung des, II. 73.
Beſuch, außerordentlicher, der Schule III. 287.
Betonung, dynamiſche, III. 59.
" rhythmiſche, III. 59.
" melodiſche III. 59, 65.
Beumer III. 80.
Beurtheilung der Leiſtungen II. 238. III. 312.
Beweggrund I. 80.
Beweiſen III. 172.
Beweisſtellen der Bibel zu den Katechismusfragen III. 256.
Bewußtſein I. 66, 69.
Beyer III. 251.
Bezirkſchulinſpektion III. 319.
Bezzenberger III. 224.
Bibelauszug III. 242.

Bibelkunde III. 234.
Bilden I. 1, 3.
Bilder II. 229.
Bildungskraft I. 44.
Bildvorstellung I. 70.
Billroth III. 148
Birnbaum III. 211.
Bischoff III. 136.
Bitte I. 105.
Blanc III. 197.
Blindenunterricht III. 266.
Blume III. 147.
Bollenberg III. 80.
Bormann III. 28, 90, 116, 198, 250, 258.
Bose III. 176.
Bößler III. 224.
Böttiger III. 225.
Brandt III. 252.
Braubach I. 16. 38. III. 43.
Brauer III. 184.
Bredow III. 224, 226.
Brestele III. 204.
Bretschneider III. 258.
Brettner III 211.
Brewer III. 198.
Brief an Titus III. 247.
Brief Jakobi III. 247.
Bröder III. 103.
Broussais II. 12.
Brüche III. 161.
Brude III. 117.
Brzoska III. 124, 331.
Bücher II. 112, 223, 249.
Bücher, historische, der Bibel III. 247.
Buchstab III. 33.
Buchstaben-Kenntniß III. 35.
Buchstaben-Namen III. 33.
Buchstabir-Methode III. 31.
Buchstabiren III. 83.
Bülau III. 312.
Bürger II. 137.
Burgwardt III. 44.
Burkhardt III. 226.
Buttmann III. 149.

C.

Calinich III. 71.
Calwer Verlagsverein III. 221, 251.
Campe III. 72.
Cannabich III. 197.
Carstair III. 74.
Carstensen II. 273.
Censur III. 295.
Cerebralsystem I. 61.
Certiren II. 247. III. 296.
Charakter I. 57, 91.
Charakterfestigkeit II. 195.
Cholerisches Temperament I. 58.
Christliche Civilisatian I. 6.
Christliche Pädagogik I. 34.
Clausen III. 294.
Clemen II. 289.
Cloß II. 248.
Collmann III. 136.
Cousin III. 283.
Cunz III. 29.
Curtman I. 33, 42. III. 28, 29, 55, 56, 71, 134, 135, 176, 204, 331, 377.
Czech III. 276.

D.

Dankbarkeit I. 148.
Dankbarkeit der Schüler II. 158.
Dauerhaftigkeit der Erziehung I. 200.
" der Gefühle II. 57.
Decker III. 168.
Definition II. 230.
Deinhardt III. 124, 399.
Delavigne III. 135.
Dellmann III. 211.
Demeter I. 38.
Denkart I. 57.
Denkvermögen I. 70.
Denzel I. 38. II. 162. III. 105, 252, 332, 345.
Dethier III. 224.
Deutlichkeit II. 233, 235.
Deutscher Styl III. 108.
Deutsches Lesebuch. Bremen III. 71.
Dewald III. 251.
Dezimalbrüche III. 162.
Dialog, unterrichtlicher II. 231.
Dichtungen, deutsche, für die Jugend III. 29.
Didaktik II. 162.
Dielitz III. 224, 225, 226.
Diesterweg II. 114, 254, 289. III. 27, 44, 55, 72, 103, 124, 167, 133, 176, 198, 345.
Digression des Lehrers II. 212.
Diktate III. 84.
Diktiren II. 230.
Dinter II. 114, 273. III. 252, 258.
Disziplin II. 223.
Dittmar III 225, 226.

Divinität I. 5.
Dobschall II. 207.
Dolezalek III. 276.
Doppel-Unterricht II. 154, 223.
Dräseke III. 258.
Dreßler III. 44, 134.
Drohung I. 111.
Dufeau III. 276.
Duller III. 72.
Dyckerhoff III. 168.

E.

Ebensperger III. 80.
Eberhard III. 107.
Ehrenstrafen I. 114. III. 306.
Ehrfurcht III. 230.
Ehrgefühl II. 65, 90.
Ehrgeiz II. 90.
Ehrlich III. 117, 332.
Ehrtrieb II. 89.
Eichelberg III. 203, 204.
Eigensinn II. 93.
Eilfertigkeit II. 179.
Einbildungskraft I. 70. II. 133.
Einheit der Erziehung I. 216. II. 201.
Einkleidungen der Rechenaufgaben III. 159.
Einprägung II. 138.
Einrichtung der Schulen III. 276, 282.
Einsperrungen III. 307.
Einsperrungslokal III. 282.
Eintheilung der Naturalien III. 202.
Eintritt in den öffentlichen Unterricht III. 286.
Einübung II. 223.
Einzelunterricht und Schulunterricht II. 151.
Eiselein III. 107.
Eisenlohr III. 211.
Elementargymnasium III. 332, 398.
Elementarische Unterrichtsmethode III. 2.
Ellendt III. 143, 148.
Eltern, Konflikte mit, II. 291.
Eltern, Pflicht der, I. 28, 144.
Eltern, Rechte der, I. 19.
Emancipation der Schule III. 415.
Empfänglichkeit I. 44.
Empfängniß I. 215.
Empfindung I. 69, 75.
Encyklopädie III. 404, 409.
Ende der Erziehung I. 15.
Energie des Erziehers I. 153.
Engel III. 80, 234, 250, 252.
Enslin II. 289.
Entschluß I. 79.
Entwicklung I. 2.
" der Kräfte I. 52.
Entziehung der Pflege und Nahrung I. 161.
Entziehungsstrafen III. 306.
Eram III. 378.
Erbauungsstunden III. 256.
Erfahrung I. 102. III. 3.
Erhaltungstrieb, Ausbildung des, I. 78. II. 73.
Erholungszeit II. 31.
Erinnerungskraft I. 70.
Erk III. 264, 265.
Erkenntnißvermögen I. 66.
Erklären II, 112.
Erklärung II. 171, 228.
" der gelesenen Bibelstellen III. 244.
Ermahnungen I. 104.
Ernährung II. 12, 20. III. 160.
Ernährungstrieb I. 78. II. 34, 73.
Ernst III. 196.
" des Erziehers I. 153.
" des Unterrichts II. 163, 183.
Erregbarkeit I. 44.
Erregtheit I. 215.
Erregungen, erziehliche I. 28.
Erröthen II. 62.
Erscheinungen III. 206.
Erwerbsschulen III. 376.
Erzählungen II. 134, 228. III. 24. 110.
" Mythische III. 26.
" Historische III. 26.
" des Alten Test. III. 238.
" des Neuen Test. III. 238.
Erzieher und Miterzieher I. 155.
" und Zögling I. 19.
" Verfahren des, I. 28.
" vom Fach I. 150.
Erziehung (Begriff) I. 1, 94.
" (als Kunst) I. 25.
" Grundverhältnisse der, I. 1.
" Prinzip der, I. 30.
" Schriften über, I. 37.
" und Unterricht II. 1.
" der Menschheit I. 36.
Erziehungslehre, Quellen der, I. 31.
Erziehungs-Methode I. 98.
Erziehungsmittel, Anwendung der, I. 160, 164.
Erziehungsmittel der Vernunft I. 131.
" der Vorstellung I. 101.

Erziehungsm. des Bestrebens I. 117.
" des Gefühls I. 105.
" körperliche I. 99.
" f. sämmtl. Vermögen I. 129.
Erziehungs = und Unterrichtslehre III. 334.
Erziehungswissenschaft I. 21.
Etymologie II. 229.
" von Erziehung I. 2.
Euler II. 48.
Euterpe III. 265.
Experimente II. 182.

F.

Fabeln II. 134.
" äsopische III. 25.
Fachsystem (strenges u. individuelles) II. 135.
Fähigkeiten I. 56.
Falkenberg III. 80.
Falkmann III. 72. 116, 117.
Fassungsvermögen I. 71.
Faulheit II. 77.
Fehler I. 80.
Feldbausch III. 149.
Ferien II. 279.
Fertigkeiten I. 57.
" des Kindes II. 17.
" Unterr. in, III. 10.
Fichte I. 4.
Fiebig III. 91.
Fiedler III. 226.
Finger III. 196.
Fischer III. 56, 203, 204, 210, 252.
Flatterhaftigkeit II. 80.
Fleiß II. 77.
Flink III. 80.
Forbiger III. 148.
Fohman III. 43.
Fölsing III. 349.
Form des Seminar = Unterr. III. 328.
Fortbilduug der Lehrer III. 331.
Fortbildung, selbständige nach d. Schule III. 288.
Fortbildungsanstalten II. 219.
Fortbildungsschule III. 288.
Fortkommen der Taubstummen III. 274, 275.
Fortmann III. 226.
Fortschreitendes Klassensystem II. 153.
Fouqué III. 29.
Frage II. 223.
Fragen, examinatorische II. 232.
Fragen, katechetische II. 232.
" Deutlichkeit der II. 233.
" Bestimmtheit der II. 233.
" Angemessenheit der II. 233.
Frage und Antwort II. 231.
Franz, Agnes III. 29.
Französische Sprache III. 124.
Freese III. 331.
Freiheit, moralische I. 79.
" sittliche I. 97.
Freihofer III. 29.
Fremde, die III. 187.
Fremde Sprachen III. 117.
Freude II. 58.
" des Gelingens I. 106.
Freudigkeit des Erziehers I. 153.
" " Unterr. II. 103, 184.
Freund III. 149.
Freunde des Hauses I. 155.
Freundlichkeit der Erziehung I. 209.
" des Unterr. II. 185, 188.
Freundschaft II. 67.
Friedländer II. 12.
Friedleben III. 168, 211.
Fritsche III. 234.
Frivolität I. 224.
Fröbel I. 122. III. 72, 349.
Frömmigkeit I. 224.
Fulda III. 71.
Fünf Sinne I. 62.
Furcht I. 111. II. 61.

G.

Gabriel III. 167, 204.
Gailer III. 28, 56.
Gall I. 52.
Gangliensystem I. 60.
Gebet I. 136.
Gebete I. 233.
Gebot I. 117.
Geburt des Kindes I. 227.
Gedächtniß I. 70, 82. II. 131.
Gedächtnißaufgaben II. 240.
Gedächtnißbücher II. 140.
Gedächtnißkunst II. 142.
Gedächtnißübungen III. 46.
Geduld des Erziehers I. 152.
Gefühle I. 75, 96. II. 56.
" ästhetische I. 75. II. 72.
" religiöse I. 75. II. 71.
" sittliche I. 75. II. 61.
" sinnliche I. 75. II. 57.
" sympathetische I. 75. II. 66.

Gefühlsausdruck der Stimme III. 69.
Gefühlssinn I. 62, 63. II. 53.
Gefühlsvermögen I. 66. II. 6.
Gehirn I. 60.
Gehör I. 62, 63. II. 52.
Gehorsam I. 117, 136. II. 88, 92.
Geist I. 41.
Geist, E. III. 148, 149.
Geistige Kräfte I. 47, 65.
Geläufigkeit des Lesens III. 5.
Geldstrafen III. 311.
Gelegenheit zur Bewegung I. 100.
Gelehrtenschule II. 148.
Gellert III. 29, 137.
Gemeinsinn II. 84, 86.
Gemmerle III. 251.
Gemüth I. 76.
Gemüthsart I. 57.
Genie I. 57.
Genthe III. 107.
Geographie III. 188.
" biblische III. 196, 246.
" mathematische III. 194.
Geometrie III. 169.
" rechnende III. 174.
Georgi III. 225.
Georges III. 149.
Geppert III. 116.
Gerechtigkeitsgefühl II. 68.
Gerlach III. 252.
Gersbach III. 264.
Gersdorf und Ruppius III. 378.
Geruch I. 62. II. 54.
Gesang III. 259.
Gesangvereine III. 376.
Geschichte II. 135. III. 211.
Geschichten, biblische III. 5, 236.
" christliche III. 243.
Geschicklichkeiten I. 57. II. 9.
Geschlecht I. 92.
Geschlechtstrieb I. 78. II. 75.
Geschmack I. 62, 76. II. 55.
Geschwätzigkeit II. 87.
Geschwister I. 175.
Geselligkeitstrieb II. 84.
Gesetzlichkeit II. 261.
Gesetzmäßigkeit des Unterrichts II. 111.
Gesicht I. 62. II. 49.
Gesinnung I. 57, 80, 90.
Gesinde I. 158.
Gessert III. 251, 267.
Gesundheit II. 9.
Getastsinn I. 62.
Getränke II. 23.
Gewissen I. 67.
Gewissenhaftigkeit I. 151. II. 101, 183.
Gewerbschulen III. 375.
Gewöhnung I. 132, 215.
Glaser III. 29.
Gläser III. 44.
Glatz III. 29.
Glauben II. 98, 66, 69.
Glaubenslehre III. 252.
Glaubrecht (Oeser) III. 378.
Gleichaltrigkeit der Kinder II. 152.
Gleichheit der Figuren III. 173.
Gleichnisse II. 229.
Gleim II. 137.
Gleim, B. III. 392.
Gockel III. 117.
Gottähnlichkeit I. 5.
Gottesfurcht I. 223.
Gotthelf III. 378.
Gott in der Natur III. 231.
Götz III. 211.
Götzinger III. 72, 107.
Gräfe I. 5, 39. II. 162, 289. III. 203.
Graff III. 224.
Gränze der Erziehung I. 12.
Graser I. 7, 38. III. 33.
Grashof III. 283.
Graßmann III. 27, 43, 105.
Greef III. 264.
Greifen II. 18.
Greisenalter I. 90.
Greßler III. 168.
Griesselich II. 12.
Grimm III. 29. 107.
Großeltern I. 155.
Grotefend III. 147. 148.
Gruber III. 168.
Gründlichkeit der Erziehung I. 199.
Grundsätze der Erziehung I. 179.
Grundverhältnisse der Erziehung I. 1.
Grunert III. 177.
Gruppirung der Naturalien III. 201.
Gutsmuths II. 48.
Gymnasium II. 149. III. 392.
" Zweck dess. III. 393.
" Organisation dess. III. 396.
Gymnastik II. 42.
" für Mädchen III. 390.

H.

Haab III. 56.
Haag III. 135.
Haan II. 12.

Habsucht II. 80.
Haken III. 378.
Hälsig III. 196.
Hammer III. 43.
Hamilton II. 269, 279.
Handel III. 258.
Handlung I. 70, 215.
Handtke III. 196, 197.
Hang I. 78.
Härderer III. 90.
Harmonie der Kräfte II. 3.
Harnisch III. 27, 44, 55, 167, 251, 258, 281, 332, 283.
Hase III. 91.
Haß II. 70.
Haupt III. 223.
Hauschild III. 134, 135.
Hausgenossen I. 155.
Hebel III. 250, 378.
Heer III. 167.
Heimathskunde, anschauliche III. 186.
Heine III. 211.
Heinrich III. 204.
Heinsius I. 39. III. 108.
Heiterkeit II. 58.
Helmert III. 211.
Helmuth III. 210.
Hempel III. 56.
Hennig III. 18.
Hense III. 224.
Henß III. 378.
Hentschel III. 168, 265.
Hepp III. 56.
Herder II. 137. III. 29.
Hergang I. 5, 39. II. 254, 289.
Herling III. 107. 117.
Hermann III. 136.
Herrig III. 133.
Herrschaft über den Körper II. 33.
Hervorbringung I. 215.
Herz I. 76. III. 256.
Heuser III. 167. 225.
Hey II. 137. III. 28, 250.
Heydler III. 185.
Heyer III. 258.
Heyse III. 91, 107, 108.
Hiecke III. 105.
Hientsch III. 72, 264.
Hiersche III. 117.
Hill III. 276.
Hillebrand III. 28.
Hindernisse des Unterrichts II. 277.
Hippel I. 163.
Hippius III. 184.
Hirscher II. 274.
Hochmuth II. 90.
Hochstätter III. 198, 203, 204.
Höchsten III. 134.
Hoffmann III. 72, 196, 224, 226.
Hoffmeister III. 105, 185.
Hoffnung I. 106.
Hogguer I. 39.
Höhere Bürger- oder Gewerbschulen III. 382.
Höhere Leselehre III. 56.
Höhere Schulbehörden III. 318.
Holthaus III. 378.
Hölty II. 137.
Hübner III. 250.
Hufeland II. 11.
Hüffel III. 349.
Hülfeleistung des Lehrers II. 198.
Hülfsfragen II. 234.
Hülfslesebücher III. 46.
Hülfslinien III. 76.
Humanität I. 5.
Hülstedt III. 71.

J.

Jaarsfeld III. 135.
Jacotot II. 269, 273.
Jäger III. 56, 276.
Jahn II. 48, 289.
Jahrbücher für Philologie und Pädagogik II. 289.
Jahrespensum II. 274.
Jakob III. 265.
Jakobi III. 345.
Jakobs III. 149.
Idealität I. 225.
Ideen I. 70.
Ideenassociation II. 139.
Jerrer III. 223.
Jesus Sirach III. 347.
Imhof III. 29.
Individualität I. 55.
Individuen aus dem Naturreiche III. 200.
Industriellen, die, II. 147.
Innere Einrichtungen der Schulen III. 282.
Inniges Naturell I. 58.
Instinkt I. 68.
Interpunktion III. 89.
Isoliren (eine Kraft) I. 162.
Judä III. 251.
Jugend I. 90.

Jünglingsalter I. 90.
Jüngst III. 90.

K.

Kalisch III. 71.
Kalm III. 225.
Kälte, Einfluß der, II. 16.
Kant I. 4.
Kapp III. 399.
Kappe III. 224, 226.
Kärcher III. 148, 149, 225.
Karow III. 265.
Karzer III. 282.
Katechetik III. 335.
Katechisation II. 271. III. 256.
" analytische II. 271.
" synthetische II. 272.
Katechismus III. 242.
Katechismuslehre (Examen) III. 371.
Katzfey III. 211.
Kaufmann III. 72, 177.
Kawerau III. 167.
Kelb III. 72.
Kell III. 378, 250, 252.
Kellner III. 105, 106. 117.
Kern III. 332.
Kettenbrüche III. 163.
Kiefer III. 28.
Kindesalter I. 90.
Kindheit I. 227.
Kirchenlehre III. 256.
Kirchenjahr III. 247.
Kirsch III. 283, 294
Kittel III. 204.
Klarheit des Unterrichts II. 163, 170.
Klasse, künstliche II. 154.
" natürliche II. 152. III. 291.
Klassensystem II. 153.
" fortschreitendes II. 153.
" stehenbleibendes II. 153.
" zusammengezogenes II. 153.
Kleidung, Einfluß der, II. 15, 26.
Klein III. 276.
Kleinkinderschule III. 345.
Kletke III. 72.
Klopstock II. 137.
Klotz II. 289.
Klumpp II. 48. III. 383, 399.
Knabenalter I. 90.
Knapp III. 283.
Knebel III. 133, 134.
Knie III. 276.
Kniewel III. 259.
Knodt III. 56.
Koch III. 80, 204.
Kohle III. 107.
Köhler III. 377.
Kohlrausch III. 225, 226, 250.
Konferenzen III. 314, 344.
Konflikt mit den Eltern II. 291.
Konsequenz I. 101. II. 267.
Kontrole der Schule III. 294.
Konvikt III. 327.
Kopflautiren III. 38.
Kopiren beim Zeichnen III. 182.
Koppe III. 168, 177, 226.
Körper, Ausbildung des, II. 9.
" Herrschaft über den, II. 33.
Körperkräfte I. 47, 60.
Körperliche Erziehungsmittel I. 99.
" Uebungen II. 42.
Korrektur II. 242.
" der Aufsätze III. 114.
" der Diktate III. 86.
Kosegarten III. 29.
Köster III. 71.
Kraft III. 168.
Kräfte, Harmonie der, II. 3.
" chemische I. 43.
" lebendige I. 45.
" mechanische I. 43.
" organische I. 43.
Krahmer II. 48.
Krancke III. 167.
Krause III. 27, 251.
Krebs III. 148, 149.
Kretzer III. 265.
Kriegk III. 71, 225.
Kries III. 168, 198.
Kröger III. 251. 283.
Krummacher III. 29, 234, 252.
Krümmer III. 196.
Kügelgen III. 234.
Kühner III. 147, 149.
Kunze III. 176.
Kurz III. 71.
Kutscheid III. 226.

L.

Lancaster II. 254, 257.
Lancasterschulen III. 369.
Landfermann III. 258.
Landkartenkenntniß III. 187.
Lang III. 134, 135.
Langenberg III. 105, 167.

Langer III. 265.
Langethal I. 39.
Langmuth der Erziehung I. 183.
Lanz III. 147, 148, 225.
Laßheit II. 78.
Laster I. 91.
Laukhardt II. 267. III. 117.
Laut III. 33.
Lautirtafeln III. 31.
Lautname III. 33.
Lavater I. 52.
Leben, inneres der Natur III. 202.
Leben und Unterricht II. 217.
Lebendigkeit des Unterrichts II. 15.
Leber III. 135.
Lebhaftes Naturell I. 58.
Le Carpentier III. 265.
Legenden III. 26.
Lehmann III. 71.
Lehrbücher II. 277.
Lehrer I. 155.
„ und Schüler II. 155.
Lehr-Erzählungen III. 26.
Lehrkunst II. 162.
Lehrmittel, Beschränktheit der, II. 287.
Lehrplan II. 276. III. 290.
Lehrstoff, Theilung des, II. 274.
Leichtgläubigkeit II. 98.
Leichtigkeit des Unterrichts II. 185, 195. III. 11.
Leichtsinn II. 70.
Leidenschaft I. 78.
Leist III. 392.
Leistungen des Schülers III. 238.
Lektionsplan II. 276. III. 292.
Lektüre biblischer Bücher III. 247.
„ deutscher Klassiker III. 70.
Lenau II. 137.
Lendroy III. 134. 135.
Lenz III. 203, 204.
Lernbücher II. 251.
Lesebuch, elementarisches III. 47.
„ zweites III. 49.
„ Behandlung des III. 51.
Leselehre III. 45.
Lesen, deutliches III. 52.
„ richtiges III. 52.
Leseunterricht III. 30, 83, 85.
Lesevereine III. 376.
Leuchter III. 80.
Liebe II. 66.
„ in der Erziehung I. 20, 144.
„ zum Leben II. 71.
„ zum Unterricht II. 219.
Liebler III. 226.
Lieth III. 234.
Linde III. 283.
Lob I. 108.
Löbell III. 225.
Löhn III. 251.
Loischner III. 72.
Lokation III. 296.
Loof II. 254, 289.
Lossius III. 224.
Lösung der Aufgaben II. 223.
Lüben III. 204.
Lucenay III. 136.
Ludewig II. 267. III. 250, 259, 332.
Ludwig I. 38. III. 43, 559.
Lüge II. 98. 101.

M.

Mädchenalter I. 90.
Mädler III. 79. 80.
Mager II. 289. III. 106, 124, 133, 135. 331, 383.
Mährchen II. 134. III. 25.
Mangel an Lehrkräften II. 285.
„ an Unterstützung II 289, 293.
Mannesalter I. 90.
Marheineke III. 259.
Martin III. 135.
Maaßregeln der Schulzucht III. 305.
Materiale Aufgabe des Unterrichts II. 145.
Mathematik II. 150. III. 150, 169, 338.
Matthias III. 168.
Maturitätsprüfung III. 409.
Meier III. 72.
Meister III. 105.
Meißner III. 136.
Melancholisches Temperament I. 58.
Melos III. 210.
Memoiren II. 138.
Mende I. 139.
Mensch I. 39, 41.
Menschheit I. 39.
„ Erziehung der, I. 36.
Menschliche Bestimmung I. 2.
Menzel III. 225, 226.
Merget III. 224.
Methode II. 160.
„ der Erziehung I. 226.
„ genetische III. 119.
„ mnemonische III. 119.
„ pragmatische III. 119.
Methodik, allgemeine II. 160. III. 1.
„ spezielle II. 161. III. 7.

Meyer III. 136, 177.
Meyer Hirsch III. 176.
Millenet III. 136.
Milloche III. 265.
Mißrathen der Kinder, Hauptursache des, I. 23.
Miterziehende Personen I. 155.
Mitfreude II. 69.
Mitgefühl II. 84.
Mitleid II. 69.
Mittelschule II. 289.
Mittheilungen, erziehliche I. 28.
Mitunterricht der Schüler II. 223.
" durch Bücher II. 249.
" durch Schüler II. 254.
Mitwirkung I. 2.
Moderne Kultur III. 382.
Möglichkeit der Erziehung I. 8.
Mohl III. 312.
Molière III. 135.
Mönnich III. 106.
Mücke III. 167.
Müller II. 273. III. 177, 197, 225, 226, 264, 273, 276, 283.
Münch II. 254.
Muncke III. 211.
Mündige Personen I. 2.
Mündigkeit des Erziehers I. 150.
Musik III. 341.
Muster III. 14.

N.

Nachäfferei II. 88.
Nachahmungstrieb II. 87. III. 11.
Nacheiferung II. 88.
Nachspotten II. 89.
Nachsprechen II. 226.
Nacke III. 28, 105.
Nädelin III. 79, 80.
Nagel III. 177, 211, 383.
Nahrung II. 20.
Naivetät I. 90.
Naseweisheit I. 90, 228.
Natorp III. 79, 264.
Naturalien, fremde III. 201.
" Eintheilung der, III. 202.
" Gruppirung der einheimischen III. 201.
Naturell, aufgewecktes I. 58.
" festes I. 58.
" inniges I. 58.
" lebhaftes I. 58.
" stilles I. 58.
Naturell, weiches I. 58.
Naturen I. 57.
Naturgabe I. 56.
Naturgeschichte III. 199.
Naturlehre III. 204.
Natürliche Klasse III. 383.
Natürlichkeit des Unterrichts II. 185, 193.
Nauck II. 144.
Naumann III. 203.
Nebe III. 345.
Necker de Saussure I. 38.
Neigebaur III. 383.
Neigungen I. 78. 91.
Nerven I. 60.
Nettelbeck III. 378.
Neuenhaus III. 71.
Neugierde I. 78. II. 79.
Neuheit des Unterrichts III. 185, 191, 193.
Niederer III. 392.
Niemeyer I, 4. 38. III. 124, 148, 224, 258.
Nieritz III. 72.
Nissen III. 226.
Noack III. 265.
Nodnagel III. 72.
Normalorganismus der Volksschule III. 351.
Normalplan der Realschule III. 383.
Nösselt III. 224, 392.
Nothwendigkeit der Erziehung I. 17.
Notizen beim Religionsunterricht III. 245.
Novalis II. 137.

O.

Obergymnasium III. 404.
Oberlin III. 378.
Obermüller III. 197.
Offenbarung III. 231.
" Geschichte der, III. 242.
Offinger III. 90.
Ohlert III. 383.
Ohm III. 168.
Oekonomie des Lehrstoffs II. 274.
Olivier III. 234.
Oltrogge III. 71.
Onanie II. 37.
Orbis pictus II. 56.
Ordnung II. 30.
Organisation der Erziehung I. 200.
" des Unterrichts II. 200.

Organisation der Schulen III. 276.
Oertel III. 91. 108.
Oeser III. 235. 392.
Ostander III. 259.
Ostreich III. 283.
Otto III. 79, 162, 283.

P.

Pädagogik II. 291.
Pädagogische Literaturzeitung II. 289.
Pädagogische Panacee I. 163.
" Revue II. 289.
" Zeitung II. 289.
Palmer III. 259.
Pape III. 149.
Parabel III. 26.
Parallele II. 229.
Paraphrase II. 229.
Passow III. 149.
Patriotismus I. 194.
Pausen I. 130. II. 207, 223, 248.
Pausezeichen III. 50.
Pax III. 233.
Pedanterie II. 169.
Pensionirung III. 280.
Pestalozzi I. 37. II. 294. III. 72.
Petri III. 91.
Pflege I. 99, 160.
" des Säuglings II. 12.
Pflicht der Erziehung I. 18.
Phantasie I, 70, 8. II. 133.
Philologie und Pädagogik III. 401.
Phlegma I. 58.
Pischon III. 56, 226.
Poesie II. 135. III. 231.
Pölitz III. 312.
Polytechnische Schulen III. 382.
Poppe III. 210.
Prange III. 223.
Präparanden, Prüfung der, III. 327.
Präparandenschule III. 326.
Premières lectures III. 134.
Prestel III. 168, 177.
Preusker III. 377. 378.
Preuß III. 107, 250.
Prinzip der Erziehung I. 30.
Privatschulen III. 410.
Privatunterricht III. 286.
Proben I. 126.
Produktion I. 215.
Progymnasium III. 400.
Projektmacherei II. 78, 136.
Prüfungen I. 126. II. 241. III. 298.
Psalmen III. 247.
Pünktlichkeit II. 183.

Q.

Quellen der Erziehungslehre I. 31.
" des Religionsunterrichts III. 229.

R.

Raab III. 211.
Radde III. 80
Ramsauer II. 71. III. 184.
Ramshorn III. 148, 226.
Rath, der, I. 131.
Ravenstein III. 197.
Rauschenbusch III. 250.
Raumer III. 198, 251.
Reaktion I. 44.
Realien III. 339.
Realgymnasium III. 381.
Realschule II. 148. III. 381.
Realschule, technische III. 381.
Realschulen III. 324, 378, 382.
Rechnen III. 150.
Rechtschreibung III. 81, 95.
Rechtzeitigkeit der Erziehung I. 205.
" des Unterrichts II. 208.
Reduktion auf die Einheit III. 160.
Reich III. 276.
Reinbott III. 116.
Reinigung des Körpers I. 110.
Reinlichkeit II. 28.
Reiz der Neuheit II. 192.
Reliefkarten III. 197.
Religion I. 154. II. 291. III. 333.
Religionsunterricht III. 226.
Religiöse Gefühle II. 71.
Religiöse Wirksamkeit II. 220.
Rellensmann III. 234.
Reproduktion I. 44. II. 141.
Rettig III. 251.
Reue II. 63.
Reuß III. 116.
Reventlow II. 144.
Rheinische Blätter II. 289.
Rhythmik des Lesens III. 66.
Richter III. 252.
Richter, J. P. I. 4, 38, 175.
Richtigkeit des Unterrichts II. 163, 166.
Riecke III. 72, 168.
Ritsert III. 106, 116.

Ritsch III. 56.
Ritter III. 197.
Rittershausen III. 196.
Rodowitz III. 226.
Rohland III. 233.
Röhr III. 251.
Roon III. 198.
Rosenbaum II. 41.
Rost III. 149.
Roth III. 226.
Rousseau, J. J., I. 137.
Rudolphi III. 203. 392.
Ruhepunkte II. 177.
Rückert II. 137.
Rücksichtsnahme auf natürliche Entwicklung I. 185.
Ruf, guter II. 90.
Ruhmliebe II. 90.
Ruhmsucht II. 90.
Rührung II. 70.
Ruland III.
Ruperti III. 283.
Ruthardt III. 124.
Rutschen II. 18.

S.

Sachgedächtniß II. 134.
Sack III. 204.
Sackreuter III. 56. 251.
Sägert III. 276.
Sailer I. 38.
Sallmann III. 251.
Salzmann II. 41. III. 72. 318.
Sanguinisches Temperament I. 58.
Sartorius III. 56.
Sätze, Betonung der, III. 64.
Satzton III. 59.
Säugling, Pflege des, II. 12.
Säuglingsalter I. 90. 227.
Schaaf III. 117.
Schach III. 196.
Schacht III. 197.
Schaffer III. 136.
Schaffen III. 44.
Scham II. 62.
" falsche II. 63.
Schärfe der Sinne II. 9.
Scharfsinn I. 71. II. 130.
Scherr I. 39. II. 162. III. 43. 106. 345.
Scherz II. 101.
Schifflin III. 134.
Schiller II. 137.
Schirlitz III. 148.
Schlaf II. 14.
Schlafen II. 30.
Schlechtigkeit I. 91.
Schlegel II. 137.
Schleiermacher III. 294.
Schley III. 44. 56. 72.
Schließen I. 71.
Schlimmbach III 198.
Schlosser III. 223.
Schmerz II. 59.
Schmidt III. 28. 196.
" Chr. III. 72. 250.
" P. III. 184.
Schmieder III. 259.
Schmitthenner III. 90, 91, 105, 107.
Schmollen II. 60.
Schneemann III. 28.
Schneider III. 211.
Schnitzer II. 289.
Scholderer III. 56.
Scholz III. 28, 43, 44, 55, 80, 116, 250.
Schön III. 312.
Schöne, Gefühl für das, II. 72.
Schönheit II. 9.
Schönke III. 90.
Schönschrift III. 336.
Schott III. 72.
Schreiben III. 73.
Schreiblehr-Methode III. 31. 32.
Schreibschüler III. 80.
Schreibübungen III. 84.
Schreiwenien der Kinder II. 59.
Schrift II. 219.
Schubart III. 72.
Schubert III. 234, 378.
Schüchternheit II. 62.
Schuknecht III. 250.
Schulanstalten aller Art III. 329.
Schulbehörden III. 316, 318.
Schulbesuch III. 285.
Schüler als Lehrer II. 254.
Schüler und Lehrer II. 155.
Schullehrer-Seminarien III. 323, 326.
Schullokal III. 281.
Schulpflichtigkeit III. 283.
Schulunterricht II. 151.
Schulvorstand III.
Schulz III. 148.
" J. G. III. 392.
" D. III. 43, 55, 106, 250.
Schulze III. 44, 224.
Schulzeit I. 229.
Schulzeitung, allgemeine, II. 289. III. 377.

Schulzucht III.
Schürmann III. 168.
Schuster II. 48.
Schütze III. 265.
Schwaab II. 48.
Schwab, G., II. 137. III. 378.
Schwächung einer Kraft I. 161.
Schwartz III. 224.
Schwarz I. 4, 7, 38, 176. II. 3, 273. III. 382.
Schwatzhaftigkeit II. 84.
Schweizer III. 345.
Schwenk III. 28, 108.
Seebode II. 289.
Seele I. 41.
Seelenvermögen I. 18.
Seemann III. 224.
Seidensticker III. 147, 149.
Seiler III. 250.
Seinecke III. 225.
Selbstbefriedigung II. 65, 78.
Selbsterkenntniß II. 104.
Selbstgefühl II. 65.
Selbständigkeit des Erz. I. 222.
Selbständigkeitstrieb II. 92.
Selbstthätigkeit I. 7.
Selbstunterricht II. 112.
Selbstverläugnung des Erz. I. 152.
Sell III. 258.
Selß III. 198.
Seminarlehrer III. 330.
Seminarschulen III. 329.
Sickel III. 345.
Siedhof III. 147.
Siedentopf III. 198.
Silcher III. 265.
Sinne I. 62.
Sinnenübungen II. 48.
Sinnliches Wahrnehmungsvermögen I. 82.
Sittengesetz III. 230.
Sittenlehre III. 252.
Sittliche Gefühle II. 61.
Sittliche Wirksamkeit des Unterrichts. II. 220.
Sittlichkeit des Erziehers I. 153.
Sitzen II. 18.
Soldan III. 184, 204.
Sommerschule III. 367, 369.
Sonntagsschule III. 372.
Sorgfalt III. 11.
Sorgfalt der Erziehung I. 195.
Sparfeld III. 233, 250.
Sparsamkeit der Erz. I. 203.
" des Unterr. II. 213.
Spekter, O., III. 29.
Spezielle Methodik II. 1.
Spiele I. 119, 120. II. 77.
Spieß II. 162. III. 27.
" A., II. 48. III. 392.
Spitznamen II. 63.
Spott I. 110.
Sprache, griechische, III. 116.
" lateinische, III. 115.
Sprachen, fremde, III. 117.
" alte, III. 124.
" neuere, III. 136.
Sprache, häusliche, II. 196.
Sprachlehre III. 91.
Sprachvermögen I. 73. II. 120.
Sprüche Salomos III. 247.
Staat und Schule III. 415.
Stadtschule III. 366.
Stärkung einer Kraft I. 163.
Statistik der Gymnasien III. 399.
Steeger III. 117.
Stehen II. 19.
Steiner III. 250.
Stellung der Lehrer III. 279.
Stenzel III. 224.
Stephani III. 31, 44.
Stereometrie III. 174.
Stern III. 43, 55, 106, 167, 251, 332.
Stieff III. 72.
Stieler III. 196.
Stille der Erz. I. 211.
Stille Naturen I. 58.
Stolz, edler, II. 90.
Strafen I. 111, 163. III. 304.
Strafmittel III. 306.
Straub III. 376.
Strenge I. 181.
Strickschule III. 413.
Striegl III. 168.
Stubba III. 80.
Studer III. 198.
Studienwesen, Badnisches, III. 283.
Stufenmäßigkeit der Erz. I. 212.
" des Unterr. II. 204.
Stülpnagel III. 251.
Stütze III. 116.
Stüve III. 225.
Styl III. 108, 337.
Stylübung III. 95.
Subtraktion III. 166.
Sünde I. 86.
Süskind III. 378.
Sydow III. 196.
Sylben, hochtonige, III. 59.
" mitteltonige, III. 59.

Sylben, tonlose, III. 59.
Sylbenton III. 59.
" wechselnder III. 60.
Symmetrie II. 200.
Sympathetische Gefühle II. 66.
Synonyme II. 229.
Synthese II. 199.

T.

Tadel I. 109.
Tadey III. 383.
Takt II. 200, 223, 245.
Taktübungen II. 53.
Talente I. 57.
Tanzen II. 7.
Tappe III. 135.
Taschengeld II. 83.
Taubstummenunterr. III. 269.
Tausend und eine Nacht III. 29.
Temperamente I. 57.
Tetzner III. 198.
Thätigkeitstrieb I. 78. II. 76.
Thaulow III. 332.
Theilnahmlosigkeit der Schüler II. 211.
Thibaut III. 135
Thiele III. 251.
Thielmann III. 105.
Thieme III. 210.
Thierbach II. 273.
Thiersch III. 399.
Thomasius III. 259.
Thudichum III. 250.
Tieck II. 137.
Tiedge II. 137.
Titel II. 208.
Töchterschulen III.
Ton III. 59.
" dynamischer, III. 68.
" fragender, III. 68.
" melodischer, III. 68.
Tonhebung III. 68.
Tonsenkung III. 68
Tonwendung III. 68.
Tradition II. 180.
Trefflichkeit I. 91.
Trefurt III. 250.
Treue II. 68. III. 11.
" des Unter. II. 163, 176.
Triebe I. 78.
Triebfeder I. 80.
Tropen II. 229.
Trübsinn II. 60.
Tüchtigkeit I. 91.
Tugend I. 80, 91, 97.
Türk, v., I. 38. III. 210.
Turnen II. 43. III. 342.
Turnvereine III. 377.

U.

Uebermaß II. 13.
Uebermüdung I. 162.
Uebersättigung I. 162.
Uebersetzen III. 221.
Uebersichten II. 218.
Ueberzeugung II. 95.
Uebung I. 129, 160. II. 177. III. 11.
Uebungskursus des Rechnens III. 154.
Uhde III. 168.
Uhland II. 137.
Umgang I. 122, 123.
Umschreibung II. 229.
Umsichtigkeit der Erz. I. 178.
Unabhängigkeit des Unterr. II. 163, 180.
Unabhängigkeits-Trieb H. 92.
Unart I. 80, 91.
Uneigennützigkeit d. Erz. I. 197.
Unger III 176.
Unglauben II. 99.
Universitäten III. 405.
Unordnung II. 13
Unselbständigkeit II. 84.
Unsittliche Scenen der Bibel III. 239.
Unterhaltung I. 104.
Unteroffiziere als Lehrer III. 325.
Unterricht, Aufgabe des, II. 1.
" faktischer, II. 175, 227.
" und Erziehung II. 1.
" wechselseitiger II. 154.
" Wirksamkeit des, II. 217. 220.
Unterrichten II. 2.
Unterrichtlicher Dialog II. 231.
Unterrichtsform, aufgebende (heuristische) II. 268.
" einprägende (mnemonische) II. 268.
" gemischte, III. 5.
" katechetische (fragende) II. 268.
" selbstlehrende (autodidaktische) II. 268.
" vortragende (akroamatische) II. 268.
" vorzeigende (deiktische) II. 268.

Unterrichtsformen II. 161.
Unterrichtsfreiheit III. 412.
Unterrichtsgrundsätze II. 161.
Unterrichtskonzession III. 413.
Unterrichtsmittel II. 161. 222.
" indirekte II. 223.
" " III. 261.
Unterrichtszeit III. 283.
Unterrichtszwang III. 411.
Untugend I. 80. 91.
Urtheil der Welt II. 90.
Urtheilen I. 71.
Urtheilskraft I. 71.

V.

Vaterland, das, III. 189.
Vaterlandsliebe II. 97.
Veranschaulichung II. 173.
Verarbeitung im Inneren I. 215.
Verbot I. 117.
Verderbtheit I. 91.
Vergnügungssucht II. 84.
Verheißung I. 106.
Vernaleken III. 108.
Vernunft I. 66. 97. 167. II. 8. 97.
" Wirkungskreis der, I. 87.
Vernünftigkeit der Erziehung I. 150.
Versagungen I. 128. 129.
Versäumnisse II. 277. III. 207.
Verschwendung II. 80.
Verschwiegenheit II. 87.
Versetzbarkeit der Lehrer III. 250.
Verslehre III. 69.
Verstand I. 72. 83. II. 129. 130.
Verstand, Ausbildung des, II. 127.
Verständniß II. 205.
" der Schriftsprache III. 45.
Vertebralsystem I. 60.
Verträglichkeit II. 84.
Vervollkommnungstrieb II. 78.
Verwahrung vor Fehlern II. 223.
Verwandte I. 155.
Verweichlichung I. 43.
Viehoff III. 72. 133.
Viersinnige, Unterricht der, III. 265.
Vieth III. 211.
Vincas III. 332.
Vinet III. 135.
Visitationen III. 300.
Vogel III. 56, 90, 98, 197, 204, 225, 383.
Vögeli II. 48.
Volger III. 197, 225.
Volkmar III. 71.
Volksmundart II. 172.
Volksschule II. 147.
Vollständigkeit des Unterrichts II. 211.
Völter, D., III. 198, 251.
Voraussicht der Erziehung I. 180.
Vorbehalt, pädagogischer II. 243.
Vorbereitung II. 223, 236.
" zur Erziehung I. 133, 141.
Vorlesebücher III. 46, 72.
Vorlesen II. 230.
Vormachen II. 222. 226.
Vormbaum III. 250.
Vorsatz I. 79, 127.
Vorschreib-Methode III. 32.
Vorschriften III. 71.
Vorsprechen II. 226.
Vorstand der Volksschule III. 316.
Vorstellung I. 69, 82.
Vorstellungsvermögen I. 69. II. 6.
" Ausbildung des II. 115.
Vortrag II. 223.
Vorzeigen II. 222, 224.
Vorzüge des Menschen I. 40.

W.

Wachen II. 30.
Wachler II. 274.
Wachsamkeit der Erziehung I. 206.
Wackernagel III. 72.
Wagner III. 56, 90, 91, 106, 116, 210. 251.
Wahl des Berufs II. 105.
Wahrhaftigkeit II. 101.
" des Erz. I. 154.
Wahrheit I. 96. II. 98. 99.
" des Erz. I. 218.
" des Unterrichts II. 111, 162.
Wahrheitsliebe II. 163.
Wahrnehmung I. 69.
Walch III. 234.
Walloth III. 29.
Walter III. 204.
Wander III. 29, 30, 72, 90.
Wangemann III. 43.
Wangenheim I. 38.
Wärme, Einfluß der, II. 16.
Warmholz III. 185.
Waschen II. 16. 28.
Weber III. 72.
Wechsel der Lehrer II. 282.
Wechselwirkung der Seelenvermögen I. 81.

Staatliche Bibliothek
Regensburg

Weckers III. 134.
Weckherlin III. 149.
Wedemann III. 79.
Wegener III. 251.
Weiches Naturell I. 58.
Weigand III. 90, 107, 108.
Weikert III. 80.
Weiland III. 251.
Weineck III. 29.
Weis III. 136.
Weiß II. 114, 258.
Weißenborn III. 148.
Weitläuftigkeit II. 177.
Welter III. 224.
Werner II. 48.
Werther III. 29, 224.
Wetteifer I. 123. II. 84, 247.
Wich III. 276.
Wiederholung I. 129. II. 223. 244. III. 11. 256.
Wiegand III. 168. 177. 198.
Wilhelm III. 252.
Wilke III. 28.
Wille (Bibl. Gesch.) III. 250.
Willen I. 79.
" Bildung des II. 95.
Willkür des Erziehers I. 151.
Wilm III. 134.
Wilmsen III. 56.
Winter III. 44.
Wirth III. 349.
Wißbegierde I. 78.
Wisseler III. 234.
Witwen der Lehrer III. 280.
Witz I. 71. II. 131.
Wohlfart III. 252.
Wohlwollen II. 66.
Wohnung, Einfluß der, II. 26.
Wölbling III. 29.
Woltmann III. 225.
Wörle III. 90.
Wortsinn der Sprüche III. 255.
Wortton III. 59.
Wrage III. 28.
Wunder, Behandlung der, III. 237.
Wunsch I. 106.
Würkert II. 12.
Wurst III. 28, 43, 44, 106, 168.
Wüstemann III. 149.

3.

Zachariä III. 198.
Zählen III. 149.
Zahlenlehre III. 150.
Zahn III. 250. 251.
Zärtlichkeit der Eltern II. 67.
Zeichen II. 222.
Zeichen und Sache II. 170.
Zeichengedächtniß II. 143.
Zeichnen III. 177.
Zerrenner III. 28. 44. 105. 114. 162. 251. 267. 345.
Zerstreutheit I. 136. II. 79.
Zeugnisse III. 295.
Ziegenbein III. 259.
Ziele der Erziehung I. 95.
Zimmermann III. 289.
Zorn II. 69.
Zschille III. 80.
Zschokke II. 295. III. 72. 378.
Züchtigung, körperliche, I. 112. III. 308.
Zufriedenheit II. 65.
Zuhören II. 223. 227.
Zumpt III. 148.
Zürn II. 41.
Zwang I. 100.
Zweck der Erziehung I. 5.
" des Unterrichts II. 112.

Staatliche Bibliothek
Regensburg

BSB Bayerische StaatsBibliothek
MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Curtmann, Wilhelm Jakob Georg,

Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts

Bd.: 3

Heidelberg 1846
Regensburg, Staatliche Bibliothek -- 999/Paed.857(1/3
urn:nbn:de:bvb:12-bsb11108611-0